

УДК 351.851:352:37.01'013/014(477.42)

О. В. Пастовенський,

кандидат педагогічних наук, начальник

(Управління освіти і науки Житомирської облдержадміністрації)

## АНАЛІЗ ШЛЯХІВ ЗДІЙСНЕННЯ ТА РЕЗУЛЬТАТІВ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ РОБОТИ З РОЗВИТКУ ГРОМАДСЬКО-ДЕРЖАВНОГО УПРАВЛІННЯ ЗАГАЛЬНОЮ СЕРЕДНЬОЮ ОСВІТОЮ В РЕГІОНІ В УМОВАХ ЧИННОГО ЗАКОНОДАВСТВА УКРАЇНИ

*У статті проаналізовано основні шляхи здійснення та результати експериментальної роботи з розвитку громадсько-державного управління загальною середньою освітою в регіоні в умовах чинного законодавства України. Зроблено висновок, що на сучасному етапі розвиток громадсько-державного управління загальною середньою освітою найефективніше здійснюється в освітніх округах на основі спільної участі в управлінні округами професійних освітянських об'єднань, батьківських і учнівських організацій, незалежних громадських структур та органів місцевого самоврядування.*

**Ключові слова:** експериментальна робота, громадсько-державне управління, загальна середня освіта.

**Постановка проблеми.** Зміни в суспільно-політичному житті, розвиток місцевого самоврядування, соціальних і освітніх мереж в Україні зумовлюють необхідність нової освітньої політики, демократизацію та децентралізацію управління галуззю, поступове перетворення жорсткого субординаційного управління на гнучке і мобільне, впровадження нових, відкритих, демократичних моделей управління освітою, які повинні мати як державно-громадський, так і громадсько-державний характер. Однак дотепер ще недостатньо повно досліджено шляхи практичного упровадження громадсько-державного управління (ГДУ) загальною середньою освітою (ЗСО) в регіоні.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Питання поєднання діяльності державних і громадських структур в управлінні освітою досліджували Н. Акінфієва, В. Бочкарьов, В. Грабовський, В. Гусаров, Л. Даниленко, Г. Єльнікова, О. Зайченко, Л. Калініна, Л. Каменщикова, В. Князев, Ю. Конаржевський, Т. Лукіна, Н. Протасова, Т. Шамова та інші.

**Метою даної статті** є аналіз шляхів здійснення та результатів експериментальної роботи з розвитку громадсько-державного управління загальною середньою освітою в регіоні в умовах чинного законодавства України.

**Виклад основного матеріалу.** Як відомо, під педагогічним експериментом науковці розуміють метод пізнання, за допомогою якого досліджуються педагогічні явища, факти, досвід [1], спеціальну організацію педагогічної діяльності вчителів і учнів з метою перевірки і обґрунтування заздалегідь розроблених теоретичних припущень або гіпотез [2: 24], активне втручання дослідника в педагогічне явище, яке вивчається ним з метою відкриття закономірностей і зміни існуючої практики [3: 21] тощо.

Проблеми методології педагогічних досліджень, організації педагогічного експерименту розглядають в наукових працях такі зарубіжні та вітчизняні учені, як Дж. Глас, Д. Кемпбелл, Дж. Стенлі, І. Д. Андреев, С. І. Архангельський, Г. Г. Белоногов, І. В. Блауберг, Г. Г. Ващенко, Г. В. Воробйов, Б. С. Гершунський, В. І. Журавльов, В. І. Загвязинський, Л. М. Калініна, Н. В. Кузьміна, В. І. Міхеєв, В. П. Мізинцев, П. І. Образцов, О. І. Піскунов, Л. З. Румшинський, Я. Скалкова та ін.

Як зазначає Г. Г. Ващенко, експеримент дає можливість робити спостереження в такій кількості й протягом такого часу, як це потрібно для досконалого вивчення явища. В експерименті є змога розкласти явище на його складові елементи і вивчати кожен із них зокрема [4: 123].

Експериментальна робота з розвитку громадсько-державного управління загальною середньою освітою на Житомирщині впродовж 2011-2013 рр. здійснювалася на базі освітніх округів, оскільки, як показує досвід, саме освітні округи за умов чинного законодавства надають для цього найкращі можливості.

У 2013 р. в області функціонувало 78 освітніх округів. Відповідно до регіональної програми "Освіта Житомирщини" на 2011-2015 рр. робота з їх створення продовжується.

Водночас, починаючи з 2011 р., основна увага в регіоні звертається на підвищення ефективності роботи освітніх округів на основі удосконалення управління ними за рахунок розширення участі громадських структур в управлінській діяльності.

Для організації експериментальної роботи у даному напрямі на основі договору про співробітництво між Інститутом педагогіки НАПН України та управлінням освіти і науки Житомирської обласної державної адміністрації на 2011-2016 рр. було видано наказ управління освіти і науки від 23.02.2011 р. № 37 "Про організацію науково-дослідницької роботи".

Відповідно до наказу на базі загальноосвітніх навчальних закладів Житомирської області з 1 березня 2011 р. по 1 березня 2016 р. організована експериментальна робота з теми: "Теорія і технологія організаційних та економічних механізмів управлінської діяльності загальноосвітніх навчальних закладів в умовах модернізаційних змін".

Завданнями експерименту є дослідження розвитку організаційних та економічних механізмів управління загальною середньою освітою регіону в умовах модернізаційних змін; розроблення і впровадження в умовах чинного законодавства України механізмів розвитку громадської складової в управлінні загальною середньою освітою, зокрема, освітніми округами.

Саме це дає можливість упроваджувати в освітніх округах узгоджену освітню політику громадських і державних суб'єктів управління в інтересах людини, громади і держави на основі демократичних процедур самоуправління й співуправління із забезпеченням пріоритету прав громадськості та обов'язковим врахуванням державних інтересів, забезпечувати децентралізацію і деконцентрацію управління, передачу функцій управління від державних структур до освітянських, громадських і самоврядних, розширення їх мережових взаємодій.

Упродовж 2011-2013 рр. розроблялися і впроваджувалися механізми громадсько-державного управління загальною середньою освітою в регіоні, зокрема щодо делегування управлінських повноважень від державних до громадських структур на основі розвитку освітніх округів; активізації діяльності органів місцевого самоврядування; удосконалення моделей співпраці органів управління освітою з батьківськими та учнівськими організаціями, громадськими структурами.

У цей період було проведено десятки обласних семінарів-практикумів, круглих столів, засідань обласних творчих груп у Володарсько-Волинському, Любарському, Новоград-Волинському, Черняхівському районах і м. Житомирі, м. Сарни Рівненської області, засідання колегії обласного управління освіти і науки, районних і міських відділів і управлінь освіти з питань організації роботи освітніх округів та удосконалення управління ними.

У травні 2011 р. на базі освітніх округів Черняхівського району Житомирської області за участю Міністра освіти і науки України пройшов Всеукраїнський семінар начальників регіональних управлінь освіти і науки "Освітні округи: досвід, проблеми, перспективи розвитку". На семінарі було підтверджено, що освітні округи є важливими кроками у розвитку громадсько-державного управління загальною середньою освітою, і схвалено діяльність освітян Житомирщини в даному напрямі.

Важливим етапом у здійсненні експериментального дослідження став наказ управління освіти і науки облдержадміністрації від 29.03.2013 р. № 131 "Про організацію та проведення дослідно-експериментальної роботи регіонального рівня на базі дошкільних та загальноосвітніх навчальних закладів Житомирської області у 2013-2015 роках", який було видано з метою оптимізації дослідно-експериментальної роботи дошкільних та загальноосвітніх навчальних закладів Житомирської області відповідно до наказу Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України від 30.11.2012 року № 1352 "Про внесення змін до Положення про порядок здійснення інноваційної освітньої діяльності у навчальних закладах".

Наказом визначено список освітніх округів для проведення впродовж 2013 року дослідно-експериментальної роботи "Шляхи підвищення ефективності громадсько-державного управління освітніми округами": Селянщинський освітній округ Черняхівського району, Новоборівський – Володарсько-Волинського, Ярунський – Новоград-Волинського районів.

Модель громадсько-державного управління загальною середньою освітою, яка експериментально перевірялася на базі згаданих освітніх округів, передбачає, що рада освітнього округу здійснює управління ним на основі співпраці з окружними педагогічною (методичною) радою, батьківською радою (комітетом), учнівською радою (комітетом, шкільним парламентом), піклувальною радою (комітетом), радою місцевого самоврядування, які, в свою чергу, співпрацюють з окружними методичними об'єднаннями, школами педагогічної майстерності, творчими групами, асоціаціями педагогів тощо (освітня); школами молодих батьків, батьківським всеобучем, клубами, шкільними батьківськими комітетами і т. ін. (батьки); учнями шкіл, радами наукових і спортивних товариств, молодіжними клубами, асоціаціями тощо (учні); творчими спілками, об'єднаннями роботодавців, жіночими, ветеранськими радами, благодійними фондами, громадсько-патріотичними об'єднаннями (громадськість); виконавчими комітетами, депутатськими комісіями та окремими депутатами (міське самоврядування).

Як підтвердив експеримент, цього можна досягти на основі спільної участі в управлінні освітніми округами професійних освітянських об'єднань, батьківських і учнівських організацій, незалежних громадських структур та органів місцевого самоврядування в процесі реалізації ними функцій універсального управлінського циклу (інформаційно-діагностичної, інтегрувально-моделювальної, організаційно-координаційної, контрольної-експертної, координаційно-коригувальної та інформаційно-діагностичної) [5].

При цьому мають застосовуватися також "демократичні" форми і методи управління – конференції, "круглі столи", програмно-цільовий метод, метод експертних оцінок тощо.

**Висновки та перспективи.** Як показали результати, під час експериментальної роботи порівняно легко реалізовувалася запропонована нами модель щодо участі в громадсько-державному управлінні освітніми округами професійних об'єднань педагогів, трохи складніше – батьківських і учнівських організацій. А щодо участі в управлінні округами громадських і самоврядних структур – то тут існували об'єктивні і суб'єктивні труднощі, пов'язані з недостатнім рівнем розвитку громадських структур, "бюджетним" відчуженням самоврядування сіл, селищ і міст районного значення від закладів ЗСО, невисокою активністю частини сільських голів і депутатів місцевих рад тощо, які в окремих округах вирішити повністю так і не вдалося.

Тому досягнути високого рівня впровадження ГДУ ЗСО загалом в країні (а не на окремих територіях за рахунок ентузіазму освітян та сприяння активних громадських і самоврядних структур) можна лише на основі забезпечення належних соціально-економічних і правових умов: здійснення адміністративно-територіальної реформи як впорядкування територіального поділу із наділенням громад реальними ресурсами і повноваженнями в сфері ЗСО та проведення на основі принципу субсидіарності модернізації законодавства, що стосується загальної середньої освіти (Конституції України, законів України "Про місцеве самоврядування в Україні", "Про освіту", "Про загальну середню освіту" тощо).

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Скаткин М. Н. Методология и методика педагогических исследований : В помощь начинающему исследователю / М. Н. Скаткин. – М. : Наука, 1986. – 152 с.
2. Харламов И. Ф. Педагогика / И. Ф. Харламов. – М. : Высшая школа, 1990. – 596 с.
3. Кушнер Ю. З. Методология и методы педагогического исследования : [учебно-методическое пособие] / Ю. З. Кушнер. – Могилев: МГУ им. А. А. Кулешова, 2001. – 66 с.
4. Ващенко Г. Г. Загальні методи навчання : [підручник для педагогів] / Г. Г. Ващенко – К. : Всеукраїнське Педагогічне Товариство ім. Г. Ващенко, 1997. – 410 с.
5. Пастовенський О. В. Функції громадсько-державного управління загальною середньою освітою / О. В. Пастовенський // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців : методологія, теорія, досвід, проблеми // Зб. наук. пр. – Випуск 35 / [редкол. : І. А. Зязюн (голова) та ін.]. – Київ-Вінниця: ТОВ фірма "Планер", 2013. – С. 43–48.

#### REFERENCES (TRANSLATED & TRANSLITERATED)

1. Skatkin M. N. Metodologiya i metodika pedagogicheskikh issledovaniy : V pomoshch nachinayushchemu issledovatelyu [Methodology of Pedagogical Studies : in the Assistance to the Beginning Researcher] / M. N. Skatkin. – M. : Nauka, 1986. – 152 s.
2. Kharlamov I. F. Pedagogika [Pedagogy] / I. F. Karlamov. – M. : Vysshaya shkola, 1990. – 596 s.
3. Kushner Yu. Z. Metodologiya i metody pedagogicheskogo issledovaniia [Methodology and Methods of Pedagogical Studies] : [uchebno-metodicheskoe posobie] / Yu. Z. Kushner. – Mogiliov : MGU im. A. A. Kuleshova, 2001. – 66 s.
4. Vashchenko G. G. Zagalni metody navchannya [General Methods of Teaching] : [pidruchnyk dlya pedagogiv] / G. G. Vashchenko. – K. : Vseukrayinske Pedagogichne Tovarystvo im. G. Vashchenka, 1997. – 410 s.
5. Pastovensky O. V. Funktsiyi gromadsko-derzhavnogo upravlinnya zagalnoyu serednioyu osvityou [Functions of Civil State Management of General Secondary Education] / O. V. Pastovensky // Suchasni informatsiyi tekhnologiyi ta innovatsiyi metodyki navchannya u pidgotovtsi fakhivtsiv : metodologiya, teoriya, dosvid, problemy // Zb. nauk. pr. [Collection of Scientific Works]. – Vypusk 35 / [redkol. : I. A. Zyazyun (golova) ta in.]. – Kyiv-Vinnitsya : TOV firma "Planer", 2013. – S. 43–48.

Матеріал надійшов до редакції 20.01. 2014 р.

***Пастовенский А. В. Анализ путей осуществления и результатов экспериментальной работы по развитию общественно-государственного управления общим средним образованием в регионе в условиях действующего законодательства Украины.***

*В статье проанализированы основные пути осуществления и результаты экспериментальной работы по развитию общественно-государственного управления общим средним образованием в регионе в условиях действующего законодательства Украины. Сделан вывод, что на современном этапе развитие общественно-государственного управления общим средним образованием наиболее эффективно осуществляется в образовательных округах на основе общего участия в управлении округами профессиональных педагогических объединений, родительских и ученических организаций, независимых общественных структур и органов местного самоуправления.*

***Ключевые слова:*** экспериментальная работа, общественно-государственное управление, общее среднее образование.

***Pastovensky O. V. The Analysis of the Ways of Realization and Results of the Experimental Work Concerning the Development of the Regional Public and State Secondary Education Management in the Conditions of Current Legislation of Ukraine.***

*The basic ways of realization and results of the experimental work concerning the development of regional public and state secondary education management in the conditions of current legislation of Ukraine are analyzed in the article. The conclusion is made, that on contemporary stage the development of the public and state secondary education management is the most effective in the educational districts on the basis of the general participating in the management of professional pedagogical associations, paternal and students organizations, independent public structures and the organs of local self-government.*

***Key words:*** experimental work, regional public management, state secondary education.

## ВИКОРИСТАННЯ МУЛЬТИМЕДІЙНИХ ЗАСОБІВ ЯК ІННОВАЦІЙНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

*У статті представлено проблему використання мультимедійних засобів як інноваційної педагогічної технології у процесі навчання іноземної мови; проаналізовано дидактичні можливості, які допомагають реалізувати принципово нові форми та методи навчання; обґрунтовано проблеми розробки і впровадження інноваційних методик у процес навчання. Впровадження в систему освіти мультимедійних засобів навчання допомагає активізувати мотивацію студентів, їх креативне мислення, самостійність і прагнення до всебічного отримання та засвоєння інформації, стимулювати допитливість та інтерес до наукової діяльності. З'ясовано, що мультимедійні проекти дають можливість матричної презентації матеріалу, яка відриває студента і викладача від друкованого тексту, від послідовного зчитування та заучування напам'ять.*

**Ключові слова:** мультимедійні засоби, інноваційні педагогічні технології, процес навчання, іноземна мова.

**Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями.** Одним із основних пріоритетів для будь-якої держави в умовах глобальної конкуренції є підготовка майбутніх фахівців до професійно-педагогічної діяльності. На сучасному етапі викладання іноземних мов у вищих навчальних закладах актуальною є проблема комунікативної компетенції майбутніх учителів. Це пов'язано з потребою в моральному удосконаленні сучасного суспільства, його гуманізації та демократизації.

З метою формування висококваліфікованого фахівця продовжується розробка та реалізація нових методів, форм і засобів організації навчального процесу, які б повною мірою відображали сутність і зміст навчання. Таким чином, питання вдосконалення і урізноманітнення навчального процесу ставляться не лише перед студентами, але й, насамперед, перед викладачами. Викладачі ХХІ століття, окрім досконалого володіння предметом, одночасно з традиційними методиками мають постійно добирати й впроваджувати у практику нові цікаві й ефективні методики проведення сучасного заняття, що безперечно активізується за допомогою інноваційних методів і технічних засобів навчання.

Використання мультимедійних засобів як інноваційної педагогічної технології у процесі навчання іноземної мови – закономірне явище, обумовлене тими унікальними дидактичними можливостями, які допомагають реалізувати принципово нові форми та методи навчання.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковане вирішення даної проблеми і на які спирається автор.** У сучасних умовах українські та зарубіжні дослідники ведуть активну діяльність щодо вивчення особливостей використання мультимедійних засобів як інноваційної педагогічної технології у процесі навчання іноземної мови у вузі. Проблемам розробки і впровадження інноваційних методик у процес навчання присвячені праці Н. Бичкової, М. Бухаркіної, С. Гапонової, І. Підласого, Н. Хлизової, Н. Ротмістрова та інших. Дослідженням проблеми використання новітніх інформаційних технологій навчання у навчанні іноземної мови займаються Ю. Гапон, В. Ляудіс, Є. Маслико, Е. Носенко, О. Палій, К. Brucher, M. Collins, M. Simonson, A. Thompson.

**Виділення раніше не вирішених частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття.** Хоча є певна кількість робіт, присвячених проблемам розробки і впровадження інноваційних методик у процес навчання, ще немає досить обґрунтованої та аргументованої відповіді на ті питання, які відносяться до проблем використання мультимедійних засобів як інноваційної педагогічної технології у процесі навчання іноземної мови. Деякі аспекти використання новітніх мультимедійних технологій навчання потребують подальших досліджень. Це стосується психологічних передумов використання новітніх мультимедійних технологій навчання у процесі вивчення іноземної мови, умов вибору та функціонування новітніх мультимедійних технологій навчання, організації процесу навчання іноземної мови з їх застосуванням.

**Формулювання цілей статті (постановка проблеми).** Метою нашої статті є обґрунтування сутності та доцільності використання мультимедійних засобів як інноваційної педагогічної технології у процесі навчання іноземної мови у вузі.

**Виклад основного матеріалу з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів.** У сучасній системі освіти відбуваються стрімкі і великі зміни, які не обходять стороною і викладання іноземної мови. Впровадження в систему освіти мультимедійних засобів навчання охопили як

гуманітарні, так і технічні дисципліни. Технологічні новинки допомагають активізувати мотивацію студентів, їх креативне мислення, самостійність і прагнення до всебічного отримання та засвоєння інформації, стимулювати допитливість та інтерес до наукової діяльності. Під мультимедійними засобами розуміють сукупність візуальних, аудіо- та інших засобів відображення інформації, що інтегровані в інтерактивному програмному середовищі [1].

Мультимедійні засоби навчання – надійний інструмент у розвитку образного мислення, але лише інструмент. Наповнювати навчальний процес потрібно методологічними та методичними розробками, навчальними курсами. Тому розглядається багато різноманітних технологій для якісної організації процесу подання та засвоєння знань. Як одну з технологій можна виокремити мультимедійну технологію. Упровадження мультимедійних технологій до освітнього простору є властивість мультимедіа – гармонійне інтегрування різних видів інформації. За рахунок інтенсифікації сприйняття студентами навчального матеріалу стає можливим залучити їх до процесу пізнання як суб'єктів навчальної діяльності. Водночас, упровадження мультимедійних технологій у практику навчання і досі залишається на дискусивно-експериментальному рівні.

Мультимедіа (у перекладі – багатоваріантне середовище) є новою інформаційною технологією, тобто сукупністю прийомів, методів, обробки, зберігання та передавання аудіовізуальної інформації, заснованої на використанні компакт-дисків (CD-ROM). Це надає змогу поєднати в одному програмному продукті текст, графіку, аудіо- і відеоінформацію, анімацію, 3D-графіку. А комп'ютери, оснащені мультимедіа, можуть відтворювати одночасно кілька видів інформації найрізноманітнішого характеру, що впливає на перспективи розвитку та форми сучасного процесу навчання. Важливою властивістю мультимедіа також є інтерактивність, яка надає змогу користувачеві отримати зворотний зв'язок.

Під терміном "multimedia" розуміють інтерактивні системи, що забезпечують обробку рухомих і нерухомих відеозображень, анімованої графіки, високоякісного звука та мовлення. Середовищем, яке об'єднує означені елементи інформаційної структури, є гіпертекст (hypertext) – технологія роботи з текстовою інформацією, що надає змогу встановлювати асоціативні зв'язки (гіперзв'язки) між окремими термінами, фрагментами, статтями в текстових масивах і завдяки цьому дозволяє не лише послідовну, лінійну обробку тексту, як при звичайному читанні, а й вільний доступ, асоціативний перегляд відповідно до встановленої структури зв'язків. Роботу в гіпертекстовому середовищі можна порівняти з читанням енциклопедії: зустрівши в тексті незнайомий термін, читач переходить до сторінки, де з'ясовується це поняття. Після прочитування уточнюючого матеріалу (який, у свою чергу, може містити поняття, що теж потребують уточнення), читач повертається на вихідну позицію і продовжує читання. [2] Тлумачення "мультимедіа" визначається у різний спосіб: як взаємодія візуальних та аудіоефектів під керуванням інтерактивного програмного забезпечення; дані, які включають у себе різні форми природної для людини інформації (звук і відео); одночасне використання різних форм подання інформації й її обробка в єдиному об'єкті-контейнері.

Беззаперечними перевагами та особливістю мультимедіа технології є такі можливості, що активно використовуються в процесі навчання:

- збереження значного обсягу найрізноманітнішої інформації на одному носіїві (до 20 томів авторського тексту, близько 2000 високоякісних зображень, 30-45 хвилин відеозапису);
- збільшення на екрані зображення або його найбільш важливих фрагментів, іноді в 20-кратному збільшенні за умови збереження якості зображення. Це особливо є важливим для презентації схем механізмів та технічної документації.

В основі процесу навчання лежить спілкування іноземною мовою, яке виступає одночасно метою навчання, основним засобом та умовою його досягнення. Спілкування іноземною мовою пронизує весь процес навчання. Сучасну модель навчання складно уявити без використання новітніх технологій навчання англійської мови – без використання мультимедійних засобів навчання та технологій навчання.

На сучасному етапі мультимедійні технології являють собою одне з напрямків інформаційних технологій, що найбільш динамічно розвиваються. Це, передусім, пояснюється тим, що мультимедійні засоби – це взаємодія візуальних і аудіо ефектів під керуванням інтерактивного програмного забезпечення з використанням сучасних технічних і програмних засобів, вони об'єднують текст, звук, графіку, фото, відео в одному цифровому поданні. Оскільки мультимедійні засоби можуть бути представлені різними форматами, то їх використання дає можливість спрощення сприйняття інформації споживачем.

Використання мультимедійних засобів робить можливим представлення інформації не тільки в текстовому вигляді, а супроводити її аудіо даними або відео кліпом. Різні форми надання інформації уможливають інтерактивну взаємодію споживача з інформацією. Онлайн мультимедіа все більшою мірою стає об'єктно-орієнтованою, дозволяючи споживачеві працювати над інформацією, не володіючи специфічними знаннями. Мультимедійні засоби навчання іноземної мови у вищій школі не можуть замінити викладача, але вони можуть вдосконалити й урізноманітнити діяльність викладача, тим самим підвищуючи продуктивність студентів. Мультимедійні засоби в процесі викладання іноземної мови у

вищій школі можуть охоплювати електронні підручники, самостійно підготовлений викладачем матеріал, презентацію інформації за допомогою програми PowerPoint, відеометод, електронну пошту, рольові ігри, електронні підручники та інтерактивні дошки.

Основними завданнями викладача іноземної мови є активізування комунікативної діяльності у процесі навчання іноземної мови, вдосконалення процесу викладання для підвищення ефективності засвоєння матеріалу програми. Вирішити ці завдання надають можливі сучасні технології, а саме комп'ютерні програми, що відкривають нові можливості для всебічної активізації творчих, пошукових, особистісно-зорієнтованих, комунікативних форм навчання. Серед інформаційно-телекомунікаційних технологій значне місце належить мультимедійним технологіям. Під час їх використання студенти стають співавторами навчального процесу, прокладаючи власний шлях у матеріалі для одержання знань. Технологічні можливості мультимедіа дозволяють організувати різноманітнішу та тіснішу взаємодію студента з комп'ютером. Використання мультимедіацій, фонограм, відео фрагментів, відтворення функціональних шумів – все це дозволяє створити комунікативне середовище для навчання.

Використання мультимедійних засобів в освіті зводиться до декількох базових методів педагогічної діяльності, які, відповідно до принципів взаємодії студента з комп'ютерно-орієнтованими засобами навчання, можна розділити на два основні класи.

До першого віднесемо ті, де студентам відводиться роль пасивного спостерігача й отримувача інформації. До таких програмних засобів навчального призначення переважно належать ті, в яких здійснюється керування процесом подання інформації із боку викладача або розробника.

До другого класу відносяться інтерактивні освітні мультимедійні засоби у тому сенсі, що в них закладено можливість активної участі студента, який може самостійно обирати шлях вивчення певної теми, визначати послідовність вивчення.

Мультимедійні засоби, через які реалізуються активні методи навчальної діяльності, у свою чергу, можна розділити на такі види: мультимедійні методичні вказівки (електронні довідники, тренажери); гіпертекстові мультимедійні засоби; засоби і компоненти створення мультимедіа; мультимедійні засоби лінійного та нелінійного подання навчальних матеріалів (електронні енциклопедії, електронні підручники). Спираючись на таку класифікацію, відповідно формуються чотири окремі сценарії педагогічної діяльності.

Використання лінійних засобів мультимедіа у першому сценарії передбачає отримання студентом матеріалів у строго визначеній послідовності (лінійно). Студент може самостійно обирати ті розділи, які його цікавлять у даний момент у ході самостійного заняття. Однак після того, як мультимедійна система відшукала потрібні навчальні матеріали, що відповідають обраному розділу, у студента є дуже обмежені можливості (а інколи вони й взагалі відсутні) для керування послідовністю викладу і використання навчальної інформації.

Гіпертекстові мультимедійні навчальні матеріали за другим сценарієм надають можливість студенту працювати з нелінійно впорядкованою інформацією. У таких матеріалах не передбачено визначення строгої послідовності вивчення матеріалу і студент самостійно досліджує зміст і організовує вивчення потрібної інформації у зручному для нього порядку та часовому просторі.

Використання мультимедійних засобів навчального призначення за третім сценарієм передбачає отримання студентом інформації, що визначається принципами відкритого навчання. Такі програмні продукти надають студентам різноманітні засоби і вказівки з оволодіння навчальною інформацією, допомагають їм орієнтуватися у змісті навчального курсу, класифікувати і структурувати отримані знання. Мультимедійні засоби такого класу, як правило, містять конкретні знання з певної предметної галузі та методики її викладання. Важливим у таких системах є організація зворотного зв'язку, яка реалізується через завдання практичного характеру, також стратегію критичного аналізу, взаємодії зі студентом, орієнтованої на його конкретні потреби, що допомагає йому розвивати певні ідеї.

Використання засобів, технологій і методів розробки мультимедійних засобів, що визначають четвертий сценарій, визначає роль студентів як розробників і авторів мультимедійної інформації. За цим сценарієм передбачається, що студенти самостійно створюють власні навчальні матеріали через застосування відповідних компонентів, а також спеціальних програмних засобів для роботи з мультимедійними засобами, такими, як текст, графіка, звук, анімація тощо.

На основі проведеного аналізу наукової літератури, присвяченої проблемам використання мультимедійних засобів у процесі навчання іноземної мови, можна виділити такі характерні особливості вивчення іноземної мови: оволодіння іноземною мовою за короткий час за рахунок мобілізації ресурсів особистості та її прихованих резервів; іноземна мова не вивчається, у неї вживаються через спілкування; заняття починаються зі спілкування, а не із засвоєння граматичних правил; навчання іншомовного спілкування проходить у формі рольової гри; ефективнішим є мультимедійний підхід, заснований на використанні декількох взаємодоповнюючих інформаційних технологій [3-5].

**Висновки і перспективи подальших розвідок у даному напрямку.** Впровадження сучасних та інноваційних підходів до викладання англійської мови студентам є використанням мультимедійних

засобів навчання. Усі ці технічні засоби значно змінюють можливості викладача, роблять заняття більш насиченим і продуктивним. З'являється таке поняття, як технічна насиченість уроку. Мультимедійні проектори дають можливість матричної презентації матеріалу, яка відриває студента (курсанта) і викладача від друкованого тексту, від послідовного зчитування та заучування напам'ять. З'являється нова методика викладання – мультимедійна технологія. На нашу думку, правильне і системне використання цієї методики дає можливість збільшити обсяг навчального матеріалу в десятки разів, досягнути достатньо високого рівня володіння англійською мовою.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Бабанский Ю. К. Интенсификация процесса обучения / Ю. К. Бабанский. – М. : Знание, 1987. – 79 с.
2. Денисова Ж. А. Мультимедийная презентация языкового материала как методический прием / Ж. А. Денисова, М. К. Денисов // Иностранные языки в школе – 2008. – № 3. – С. 20–27.
3. Джонсон Д. Методы обучения. Обучение в сотрудничестве / [Джонсон Д., Джонсон Р., Джонсон-Холубек Э. ; пер. с англ. З. С. Замчук]. – СПб. : Экономическая школа, 2001. – 256 с.
4. Молянинова О. Г. Мультимедиа в образовании (теоретические основы и методика использования) : [монография] / О. Г. Молянинова. – Красноярск : Изд. КрасГУ, 2002. – 300 с.
5. Китайгородская Г. А. Методика интенсивного обучения иностранному языку / Г. А. Китайгородская, В. А. Бухбиндер. – К. : Освіта, 1988. – 279 с.

#### REFERENCES (TRANSLATED & TRANSLITERATED)

1. Babanskiy Yu. K. Intensifikatsiya protsessa obucheniya [Intensification of the Teaching Process] / Yu. K. Babanskiy. – Moskva : Znanie, 1987. – 79 s.
2. Denisova Zh. A. Multimedynaya prezentatsiya yazykovogo materiala kak metodicheskiy priem [Multimedia Presentation of the Linguistic Material as a Methodical Approach] / Zh. A. Denisova, M. K. Denisov // Inostrannye yazyki v shkole [Foreign Languages at School]. – 2008. – №3. – S. 20–27.
3. Johnson D. Metody obucheniya. Obuchenie v sotrudnichestve [Teaching Methods. Cooperative Learning] / Johnson D., Johnson R., Johnson Holubec E. ; per. s angl. Z. S. Samchuk]. – SPb.: Ekonomicheskaya shkola, 2001. 256 s.
4. Molianinova O. G. Multimediya v obrazovanii (teoreticheskie osnovy i metodika ispol'zovaniya) [Multimedia in Education. Theoretical Essentials and Techniques of Usage] : [monografiya] / O. G. Molianinova. – Krasnoyarsk : KrasGU, 2002. – 300 s.
5. Kitaygorodskaya G. A. Metodika intensivnogo obucheniya inostrannomu yazyku [Methodology for Intensive Teaching of a Foreign Language] / G. A. Kitaygorodskaya, V. A. Bukhbinder. – Kyiv : Osvita, 1998. – 279 s.

Матеріал надійшов до редакції 29.01. 2014 р.

#### ***Хижняк О. В. Использование мультимедийных средств как инновационной педагогической технологии в процессе обучения иностранному языку в высшем учебном заведении.***

*В статье представлена проблема использования мультимедийных средств как инновационной педагогической технологии в процессе обучения иностранному языку; проанализированы дидактические возможности, которые помогают реализовать принципиально новые формы и методы обучения; обоснованы проблемы разработки и внедрения инновационных методик в процесс обучения. Внедрение в систему образования мультимедийных средств обучения помогает активизировать мотивацию студентов, их креативное мышление, самостоятельность и стремление к всестороннему получению и усвоению информации, стимулировать любознательность и интерес к научной деятельности. Выяснено, что мультимедийные проекторы дают возможность матричной презентации материала, которая отрывает студента и преподавателя от печатного текста, от последовательного чтения и заучивания наизусть.*

**Ключевые слова:** мультимедийные средства, инновационные педагогические технологии, процесс обучения, иностранный язык.

#### ***Khyzhnyak O. V. The Usage of Multimedia Resources as an Innovative Pedagogic Technology in the Foreign Language Teaching Process in Higher Educational Institutions.***

*The article presents the problem of the use of multimedia resources as an innovative pedagogic technology in the foreign language teaching process; analyzes didactic resources that help to implement brand new teaching forms and methods; justifies problems of design and implementation of innovative methods in the teaching process. It has been found that the implementation of multimedia teaching resources in the educational system helps to activate the students' motivation, their creative thinking, self-dependence, desire to comprehensive obtaining and mastering the information, to encourage curiosity and interest in scientific activities. It has been ascertained that the communication in a foreign language is the basis of the teaching process that is to be the*

*purpose of teaching, main method and condition of its achievement. The communication in a foreign language pervades the whole teaching process. The modern teaching model is hard to imagine without the use of the latest English teaching technologies, namely without the use of multimedia teaching resources and technologies. The main objectives of an English teacher are to activate the communication activity in the English teaching process and improve the teaching process for the enhancement of the educational material learning efficiency. Modern technologies help to solve these objectives, namely computer programmes that open new possibilities for the comprehensive activation of creative, searching, personality-oriented and communicative teaching forms. Based on the analysis of the scientific literature, devoted to the problems of the use of multimedia resources in the foreign language teaching process, it has been found that the foreign language teaching process has the following characteristics: mastering a foreign language in a short time due to the personal resources and hidden reserves mobilization; a foreign language is not taught, it is acquired through communication; lessons ought to begin with mastering communication skills, not grammar rules; communication in a foreign language is carried out through role-playing games; a multimedia approach, based on the use of several complementary information technologies, is the most effective.*

**Key words:** *multimedia resources, innovative pedagogic technologies, teaching process, a foreign language.*



УДК 37.013.83

Т. І. Шанскова,

кандидат педагогічних наук, доцент

(Житомирський державний університет імені Івана Франка)

mestt74@mail.ru

## ПРОФЕСІЙНА ПЕРЕПІДГОТОВКА ФАХІВЦІВ ГУМАНІТАРНОГО ПРОФІЛЮ В РОСІЙСЬКІЙ ФЕДЕРАЦІЇ

*У статті проаналізовано основні тенденції перепідготовки фахівців гуманітарного профілю в Російській Федерації; висвітлено законодавче забезпечення цього процесу; охарактеризовано особливості перепідготовки вчителів, соціальних педагогів та психологів та їх науково-методологічне підґрунтя, що розкрито у працях російських науковців; подано пропозиції із модернізації перепідготовки фахівців гуманітарного профілю в Україні на основі використання досвіду Російської Федерації у цьому процесі.*

**Ключові слова:** освіта дорослих, курси підвищення кваліфікації, друга вища освіта, професійна перепідготовка вчителів, соціальних педагогів та психологів.

**Постановка проблеми.** З середини ХХ ст. освіта дорослих у СРСР загалом та у Російській федеративній соціалістичній республіці зокрема починає активно розвиватися. В 1960 році було створено науково-дослідний інститут вечірніх та заочних шкіл, який став одним із перших у світі інститутом, що систематично та планомірно розробляв теоретичні основи навчання дорослих, у 1970 році на базі якого створюється науково-дослідний інститут (НДІ) загальної освіти дорослих, а у 1975 році реорганізується в НДІ неперервної освіти дорослих. У 1990 році у складі Російської Академії освіти створено інститут освіти дорослих. Сьогодні Національна доктрина освіти Російської Федерації є державним документом, затвердженим федеральним законом, що визначає освітні пріоритети та шляхи їх досягнення в державній політиці та очікувані результати розвитку системи освіти до 2025 року. Згідно Національної доктрини, система освіти повинна забезпечити неперервність освіти протягом життя людини, різноманітність типів і видів освітніх установ і варіативність освітніх програм, що забезпечують індивідуалізацію навчання, розвиток дистанційної освіти та застосування інформаційних технологій, академічну мобільність, підготовку висококваліфікованих спеціалістів, здатних до професійного зростання, створення умов для підвищення кваліфікації та своєчасної перепідготовки для педагогів усіх рівнів освіти. У Доктрині підкреслюється випереджувальний розвиток освіти як шлях виходу Росії із кризи.

**Аналіз останніх джерел і публікацій.** Проблеми науково-методичного удосконалення освіти дорослих загалом та перепідготовки фахівців гуманітарного профілю зокрема є предметом уваги багатьох російських дослідників. Андрагогічні теоретичні та методологічні підходи до освіти дорослих подані у роботах А. М. Мітіної; концепція освітньої діяльності дорослих як андрагогічно реалізованого, практичного та пізнавального перетворення себе людиною в умовах здорового суспільства подано В. С. Некрасовим; розвитку теорії і технології навчання дорослих присвячено дослідження С. І. Змєйова. Багато досліджень присвячено аналізу андрагогічних умов і факторів розвитку регіональних освітніх систем освіти дорослих (Ю. І. Калиновський, З. М. Сафіна та ін.); андрагогічних підходів до організації навчання у ВНЗ (М. В. Гончар, С. П. Клячін, Т. О. Коноваленко, Н. О. Кочемасова, Л. В. Ліневич, Т. М. Ломтева та ін.). Проблемам формування андрагогічної компетентності спеціалістів післядипломної освіти була присвячена Друга міжнародна науково-практична конференція (м. Санкт-Петербург, 16-17 квітня 2002 р); стану та перспективам розвитку професійної перепідготовки та підвищення кваліфікації у державах-учасниках СНД присвячена Третя міжнародна науково-практична конференція (м. Москва, 6-7 грудня 2012 р.). Конкретні питання навчання дорослих у різних умовах та за багатьма напрямками аналізувалися у статтях у наукових журналах, збірниках наукових праць та матеріалів конференцій (наприклад, журнал "Нові знання", який видається Всеросійським товариством "Знання"). Таким чином, теоретичні, методологічні та технологічні проблеми освіти дорослих сьогодні у Росії знаходяться на стадії досить стабільного та постійного розвитку.

**Метою статті** є аналіз професійної перепідготовки фахівців гуманітарного профілю в Російській Федерації, виділення її основних тенденцій та розкриття можливостей впровадження її найкращого досвіду в Україні щодо перепідготовки вчителів, соціальних педагогів та психологів в умовах здобуття другої вищої освіти.

**Виклад основного матеріалу.** В сучасних умовах професійна перепідготовка в Російській Федерації відбувається відповідно до наказу Міністерства освіти "Про затвердження положення щодо порядку та умов професійної перепідготовки спеціалістів" № 2517 від 6 вересня 2000 року. У документі зазначено, що професійна перепідготовка спеціалістів є самостійним видом додаткової професійної освіти та відбувається з урахуванням раніше отриманого профілю освіти спеціалістів та здійснюється освітніми закладами підвищення кваліфікації та підрозділами освітніх закладів вищої та середньої професійної освіти. Професійна перепідготовка проводиться за відповідними програмами, розробленими

Міністерством освіти Російської Федерації, та є своєрідною альтернативою другій вищій освіті, навчальні плани якої містять багато загальних дисциплін. У документі визначено, що нормативний строк професійної перепідготовки спеціалістів для виконання нового виду професійної діяльності має бути не меншим за 500 аудиторних годин. Доцільно зазначити, що освітні заклади за результатами атестації слухачів можуть проводити комплексну оцінку набутих ними знань та ділових якостей та надавати рекомендації кадровим службам щодо подальшого працевлаштування спеціалістів [1].

Сьогодні за Наказом Міністерства освіти "Про федеральні державні вимоги щодо мінімуму освітніх професійних програм професійної перепідготовки педагогічних працівників" подано вимоги до змісту додаткових професійних освітніх програм, за якими здійснюється перепідготовка педагогічних працівників. Програми повинні складатися з базової та профільної частини. Базова частина містить нормативно-правовий та психолого-педагогічний навчальні розділи, а профільна частина містить предметну діяльність учителя. Кожний навчальний розділ базової та профільної частини ДПОП професійної перепідготовки містить обов'язкову та варіативну складову. ДПОП розробляють і затверджують організації, що займаються професійною перепідготовкою та підвищенням кваліфікації педагогічних працівників [2]. У вищих навчальних закладах Росії реалізується два види програм професійної перепідготовки фахівців гуманітарного профілю: забезпечення засвоєння нового виду професійної діяльності за додатковими професійними освітніми програмами обсягом не менше за 500 аудиторних годин та навчання за програмою обсягом не менше за 1000 годин із присвоєнням додаткової кваліфікації. Професійна перепідготовка за програмами, що закінчуються присвоєнням додаткової кваліфікації, отримала законодавче оформлення в 2000 році, встановлено державні вимоги щодо мінімуму та змісту програм перепідготовки та її рівня. Такі програми у ВНЗ Росії реалізуються також у формі паралельної освіти студентів.

Сучасна система перепідготовки та підвищення кваліфікації кадрів у галузі педагогічної та психологічної освіти у РФ має такі варіанти:

1. Короткотривалі курси підвищення кваліфікації вчителів, психологів та соціальних педагогів (від 72 до 216 годин) із видачею посвідчення державного зразка про короткотривале підвищення кваліфікації. Проте, посвідчення не є документом про середню або вищу професійну освіту, а засвідчує оволодіння людиною додатковою освітньою програмою, орієнтованою на конкретну галузь діяльності.

2. Курс підвищення кваліфікації обсягом до 216 годин, після завершення якого видається свідоцтво про підвищення кваліфікації встановленого державного зразка з назвою освітнього закладу, де проводилася підготовка, програми додаткової освіти, навчальних курсів та кількість годин, відведених на них, та теми підсумкової роботи. Однак, це свідоцтво також не є документом про вищу чи середню професійну освіту.

3. Професійна перепідготовка спеціалістів обсягом більше за 500 годин, яка спрямована на отримання додаткових знань, умінь та навичок за освітніми програмами, що передбачають вивчення окремих дисциплін, розділів науки, технології, необхідних для виконання професійної діяльності. Слухачі отримують диплом про професійну перепідготовку, що дає їм право займатися педагогічною, соціально-педагогічною діяльністю чи психологічною практикою та займати посаду вчителя, соціального педагога чи психолога.

4. Друга вища освіта, наприклад, за спеціальністю "Соціальна педагогіка" з присвоєнням кваліфікації "соціальний педагог" та видачею диплома про вищу професійну освіту.

Професійна перепідготовка проводиться в основному в заочній формі, що сприяло зростанню показників чисельності студентів заочної форми навчання загалом. Так, якщо в 2000 / 2001 навчальному році частка студентів заочної форми навчання складала 37,2 % то в 2010 / 2011 – 50 % [3: 201].

У Російській Федерації система перепідготовки фахівців будується на основі принципів цілісного навчального процесу (Ю. К. Бабанський), принципів додаткової професійної освіти (Н. А. Морозова, Л. В. Тарасенко та ін.) та на таких андрагогічних принципах, як антропоцентризм, інтегративність освітньої діяльності спеціаліста гуманітарного профілю, адекватність освітнім потребам суспільства та регіону, актуалізація результатів навчання, багаторівневості та гнучкості [4]. Російські дослідники виділяють освітню, інформаційну, консультативну, дослідницьку, проектувальну, експертну функції професійної перепідготовки (Е. М. Нікітін та інші) [5; 6]. І. В. Ільїна, В. А. Сластьонін, Г. М. Нодчалімова, Т. О. Шамова до цих функцій ще додали логічну, сервісну, діагностичну, інноваційну, прогностичну, спеціалізаційну, консалтингову та консультативну функцію професійної перепідготовки [7: 287-289]. Діагностична функція включає оперативне вивчення та оцінку потреб ринку праці у професійній перепідготовці, рівня підготовки викладачів до проведення програм професійної перепідготовки, рівня професійних знань, умінь, інтересів та потреб осіб, які проходять професійну перепідготовку. Інформаційна функція спрямована на збір та обробку інформації щодо проблем перепідготовки фахівців гуманітарного профілю, створення банку даних із її актуальних питань. Організаційна функція передбачає створення гнучкої системи взаємодії суб'єктів освітнього процесу. Контрольно-оцінна функція визначає ефективність процесу перепідготовки фахівців гуманітарного профілю в РФ.

Комунікативно-когнітивна функція спрямована на пізнання та відтворення нової навчальної інформації, збагачення досвіду взаємодії щодо розв'язання конфліктних ситуацій, що є важливим для фахівця гуманітарного профілю, який працює в системі "людина-людина". Практикологічна функція пов'язана з відтворенням та моделюванням нового знання у практичній діяльності фахівця гуманітарного профілю. Креативна функція перепідготовки полягає у творчому використанні отриманих у процесі здобуття другої вищої освіти знань, умінь та навичок.

У 90-х роках в Росії професія "соціальна робота" була офіційно зареєстрована в державних документах у таких модифікаціях: соціальний працівник, соціальний педагог, спеціаліст із соціальної роботи. Тому першими соціальними педагогами стали вчителі і сьогодні вони є слухачами всіх форм курсової перепідготовки кадрів. У 90-ті роки ХХ століття в Росії почала активно створюватися та розвиватися мережа навчальних закладів, які здійснювали підготовку та перепідготовку соціальних педагогів та працівників. Станом на початок 1998 року у Російській Федерації було 10 державних академій, 62 державних університети, 9 інститутів соціального та гуманітарного профілю та один навчальний центр, що здійснювали підготовку та перепідготовку кадрів для системи соціального захисту населення. Сьогодні вже активно функціонують факультети у ВНЗ, які займаються підготовкою та перепідготовкою спеціалістів даного профілю (Московський, Санкт-Петербурзький, Ставропольський, Уральський, Новосибірський, Омський, Барнаульський та інші університети). Введення інституту соціальних педагогів у Росії та організація їх професійної перепідготовки за часом співпали з реформуванням системи освіти в Росії. Прийняття урядом Російської Федерації Закону "Про освіту" у 1992 р. та Закону "Про вищу та післявузівську професійну освіту" у 1996 році закріпило політику держави в галузі вищої та післядипломної освіти, заснованої на принципах гуманізації, фундаменталізму, універсальності, альтернативності та прогностичності. Відповідно до особливостей становлення та розвитку соціальної педагогіки в Росії на основі досліджень В. М. Басової, В. Г. Бочарової, Ю. М. Галагузової, І. А. Липського та інших було виділено такі періоди її становлення:

1. Емпіричного розвитку (80-90-ті роки ХХ ст.) – внаслідок загострення таких соціальних проблем, як безробіття, зниження рівня життя, поширення ВІЛ / СНІДу, наркоманії тощо виникає необхідність щодо роботи з певними категоріями населення, що опинилися у складних життєвих ситуаціях, а отже відбувалося емпіричне накопичення досвіду соціально-педагогічної роботи відповідно до суспільних проблем.

2. Науково-емпіричного обґрунтування та професіоналізації (кінець ХХ ст.) характеризувався створенням соціально-педагогічних факультетів при педагогічних ВНЗ, відсутністю державного освітнього стандарту з даної спеціальності, починається координація навчально-методичної діяльності ВНЗ, розповсюдження соціально-педагогічного досвіду завдяки проведенню наукових конференцій різного рівня, вироблення єдиних підходів до підготовки спеціалістів.

3. Інституалізації (поч. ХХІ ст. – теперішній час) – активне становлення підготовки спеціалістів соціальної сфери, розповсюдження різних форм перепідготовки спеціалістів.

У сфері підготовки соціальних педагогів значення системи перепідготовки та підвищення кваліфікації посилюється внаслідок того, що потреби у спеціалістах даного профілю сьогодні випереджують можливості їх професійної підготовки та перепідготовки. На сьогоднішній день потребує вдосконалення технологія перепідготовки соціальних педагогів. Багато російських науковців присвячують свої дослідження цьому питанню. Так, О. В. Кардашина розробила методику проведення професійного тренінгу для соціальних педагогів у системі перепідготовки та підвищення кваліфікації та визначила професійно-концептуальні, психологічні та дидактичні умови його ефективності. [8]. Теорії та практиці системної професійної підготовки соціальних педагогів присвячено дослідження Ю. М. Галагузової, в якому професійна підготовка соціальних педагогів характеризується як педагогічна система, сутність якої трактується як процес і результат формування готовності до професійної діяльності в галузі соціального виховання та навчання, соціального захисту, підтримки та реабілітації дітей, що знаходяться у складних життєвих ситуаціях, завдяки засвоєнню системи спеціальних знань, умінь та навичок. Дослідниця розробила концептуальну модель системи професійної підготовки соціальних педагогів, яка містить змістовий, структурний, функціональний, технологічний та особистісний компоненти та описала науково-методичне її впровадження [9].

Таким чином, у Росії із професійної підготовки соціальних педагогів у кінці ХХ – на початку ХХІ століття було розроблено багато концепцій, а саме: а) концепція професійної готовності, що розглядала професійну освіту соціальних педагогів як процес формування особистісної та соціально-професійної позиції на основі синтезу морально-психологічної, теоретичної та практичної підготовленості (В. А. Сластьонін); б) концепція регіональної соціально-педагогічної освіти (Н. Ю. Клименко); в) "концепція соціалізації", що розглядає професійну підготовку соціальних педагогів як процес набуття студентами умінь передавати дитині соціальні знання та формувати соціальні вміння, що сприяють соціалізації (Ю. М. Галагузова); г) "концепція соціодидактики", згідно якої професійна освіта соціальних педагогів розглядається як їх підготовка до соціально-педагогічної підтримки, супроводу та консультування дитини (С. О. Расчетіна); д) "концепція соціального виховання", яка акцентує на

важливості забезпечення створення сприятливих умов розвитку особистості та групи студентів-майбутніх соціальних педагогів у процесі їх професійної підготовки (Т. Т. Щеліна). У кінці ХХ – на початку ХХІ століття у Російській Федерації основними тенденціями розвитку професійної освіти соціальних педагогів були: оформлення професійної підготовки та перепідготовки соціальних педагогів у спеціальний напрям освіти; інтеграція соціально-педагогічної освіти у цілісну систему педагогічної освіти у країні; надання професійній освіті соціальних педагогів цілісного, неперервного та поліструктурного характеру.

Актуальними проблемами професійної підготовки та перепідготовки соціальних педагогів і працівників у Росії є недостатня географічна поширеність такої підготовки (сьогодні вищу освіту за такою спеціальністю отримують у 55 суб'єктах Російської Федерації із 89); швидке "застарівання" знань, набутих у процесі професійної перепідготовки, унаслідок швидких суспільних змін; недостатній зв'язок випускників із їх майбутньою професійною діяльністю (недостатня розробленість змістових та методичних основ практичної підготовки спеціаліста); необхідність отримання додаткової кваліфікації у соціально-педагогічній сфері залежно від особливостей професійної діяльності (організатор соціального захисту населення, спеціаліст із соціальної роботи з людьми похилого віку тощо).

У російській післядипломній освіті психологів особлива увага приділяється умовам подолання зовнішніх обмежувачів розвитку професійної компетентності психологів, до яких вчені відносять: деструктивне оточення та негативний вплив на особистість; відсутність професійних контактів, професійного прийняття; авторитарний контекст, що оточує фахівця; необхідність реалізації професійних ролей, які не відповідають індивідуальним особливостям та здібностям. Післядипломна освіта загалом та психологів зокрема, на думку багатьох російських науковців (М. О. Батурін, Л. П. Траїліна та ін.), повинна забезпечити проживання фахівців не у просторі цих обмежувачів, а у площині самореалізації себе як особистості самодостатньої та унікальної. Для цього у процесі підвищення кваліфікації практичних психологів мають бути актуалізовані такі психологічні механізми, як внутрішній діалог – реалізація діалогічної внутрішньої позиції та перетворюючі допінг-стратегії захисної поведінки, що забезпечується варіативними тренінговими програмами, семінарами-практикумами, ігровим моделюванням та ін.

Специфіка діяльності фахівців гуманітарного профілю спрямована на залучення молодого покоління до загальнолюдської та національної культури, засвоєння знань та вмінь, навичок життя в соціумі, знаходження в ньому свого місця та формування у вихованців активної життєвої позиції. Педагог, психолог та соціальний педагог повинні бути особистостями, що користуються авторитетом в учнів та їх соціального оточення. Для спеціалістів з вищою освітою за другою спеціальністю в університетах існують різні форми перепідготовки та підвищення кваліфікації за спеціальностями "Психологія", "Практична психологія" тощо. Це може бути повний курс другої вищої освіти відповідно до державних стандартів у скорочені терміни (3,5 років заочного навчання). Також для спеціалістів з вищою освітою в інститутах чи університетах організовують короткочасні курси перепідготовки та підвищення кваліфікації. Програми перепідготовки розробляються, затверджуються та реалізуються структурними підрозділами ВНЗ на основі встановлених вимог до змісту навчальних програм. Наприклад, спеціалісти з вищою педагогічною освітою можуть здобути додаткову кваліфікацію "педагог-психолог". Відомими та авторитетними установами, що займаються перепідготовкою психологів є Центр "Катарсис" (Москва), державне підприємство "Іматон" (Санкт-Петербург), Інститут психотерапії та клінічної психології (м. Москва) та ін., що займаються реалізацією різних програм додаткової психологічної освіти в галузі практичної, клінічної психології, психотерапії, а також перепідготовкою психологів, педагогів-психологів, бакалаврів психології, студентів п'ятих курсів факультетів психології. Професійна позиція спеціаліста являє собою системне утворення психічних властивостей та якостей особистості, обумовлених професійною діяльністю. Тому у процесі перепідготовки спеціалістів, які мають різну освіту, соціальний статус, вік, особливо актуальним стає вивчення складових, механізмів та умов становлення професійної позиції майбутніх психологів, яка визначає орієнтації, місце та роль у процесі професійної діяльності, виражає самооцінку, рівень професійних домагань та вмотивованість діяльності. З метою забезпечення ефективності перепідготовки психологів велика увага у ВНЗ Російської Федерації приділяється усвідомленню студентом свого ставлення до психологічної діяльності та утвердження себе в різних ситуаціях професійної діяльності завдяки усвідомленню своєї особистісної значимості та проектування на цій основі усвідомленої професійної позиції [11].

**Висновки.** Таким чином, перепідготовка фахівців гуманітарного профілю, зокрема в умовах другої вищої освіти в Російській Федерації має досить індивідуалізоване спрямування, здійснюється у скорочені терміни за програмами, розробленими ВНЗ. Тому система другої вищої освіти гуманітарного профілю в Україні повинна враховувати досвід Російської Федерації, а також реалізовувати стратегію випереджувального навчання, суттєво модернізувати процес навчання; розширити джерела одержання навчальної інформації (інформаційно-комунікаційні технології, Інтернет, медіа-освіта, дослідницька діяльність тощо); розвивати дистанційну освіту; оцінювати якість здобутої освіти стандартизованими

способами відповідно до різних кваліфікаційних вимог. Така ситуація забезпечує ефективність реалізації концепції неперервної освіти в Україні як провідної у сучасному світі та взаємозв'язок між фундаментальними основами професійної освіти та новими цінностями, метою, змістом, формами та методами, необхідними для здійснення нової професійної діяльності.

### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ**

1. Приказ Минобразования РФ "Об утверждении положения О порядке и условиях профессиональной переподготовки специалистов" № 2517 от 6 сентября 2000 года [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://base.garant.ru/182671/>.
2. Приказ Минобразования РФ "О федеральных государственных требованиях к минимуму содержания дополнительных профессиональных образовательных программ профессиональной переподготовки и повышения квалификации педагогических работников, а также к уровню профессиональной переподготовки педагогических работников" от 15 января 2013 года [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://rg.ru/2013/03/20/pedagogi-dok.html>.
3. Заочная форма обучения в учреждениях высшего профессионального образования: характеристики обучающихся (по данным статистики и мониторинга экономики образования) // Вопросы образования. – 2012. – № 4. – С. 200–211.
4. Громкова М. Т. Андрагогика : теория и практика образования взрослых : [учеб. пособие для системы дополнительного профессионального образования ; учеб. пособие для студентов вузов] / М.Т. Громкова. – М. : ЮНИТИ-ДАГА, 2005. – 495 с.
5. Никитин Э. М. Теоретические и организационно-педагогические основы развития федеральной системы дополнительного педагогического образования / Э. М. Никитин. – М. : ЛПК и ПРО, 1999. – 314 с.
6. Положение о порядке и условиях профессиональной переподготовки специалистом от 27.12.95. Кн. 12 // Сборник нормативно-правовых и методических документов в сфере дополнительного профессионального образования. – Москва, 2000. – С. 285–288.
7. Педагогика профессионального образования : [учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений] / [под ред. В. А. Сластенина]. – М. : Изд. центр "Академия", 2004. – 386 с.
8. Кардашина О. В. Профессиональный тренинг в системе повышения квалификации и переподготовки социальных педагогов : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Кардашина Ольга Викторовна. – Москва, 1999. – 234 с.
9. Галагузова Ю. Н. Теория и практика системной профессиональной подготовки социальных педагогов : дисс. ... доктора пед. наук : 13.00.08 / Галагузова Юлия Николаевна. – Москва, 2001. – 373 с.
10. Степнова Л. А. Внутренние и внешние ограничители развития аутопсихологической компетентности / Л. А. Степанова // Мир психологии. – 1998. – № 3. – С. 97–104.
11. Карандышев В. Н. Методика преподавания психологии : [учеб. пособие] / В. Н. Карандышев. – СПб. : Питер, 2006. – 250 с.

### **REFERENCES (TRANSLATED & TRANSLITERATED)**

1. Prikaz Minobrazovaniya RF "Ob utverzhdenii polozheniya O poriadke i usloviyakh professionalnoy perepodgotovki spetsialistov" № 2517 ot 6 sentyabrya 2000 goda [The Order of the Education Ministry of the Russian Federation "On the State Implementation On the Order and Conditions of the Specialists' Professional Re-Training № 2517 from the 6 of September 2000] [Elektronnyy resurs]. – Rezhym dostupu : <http://base.garant.ru/182671/>.
2. Prikaz Minobrazovaniya RF "O federalnykh gosudarstvennykh trebovaniyakh k minimumu soderzhaniya dopolnitelnykh professionalnykh obrazovatelnykh programm professionalnoy perepodgotovki i povysheniya kvalifikatsii pedagogicheskikh rabotnikov" ot 15 yanvarya 2013 goda [The Order of the Education Ministry of the Russian Federation "On the Federal State Requirements to the Minimum Content of Additional Professional Educational Programmes of the Pedagogical Workers' Professional Re-Training and Advanced Training" from the 15 January 2013] [Elektronnyy resurs]. – Rezhym dostupu : <http://rg.ru/2013/03/20/pedagogi-dok.html>.
3. Zaochnaya forma obucheniya v uchrezhdeniyakh vysshego professionalnogo obrazovaniya : kharakteristiki obuchayushchikhsya (po dannym statistiki i monitoringa ekonomiki obrazovaniya) [Part-Time Education in the Establishments of Higher Professional Education : Pupils' Characteristics (on the Data of Statistics and Monitoring of Education Economics)] // Voprosy obrazovaniya [Questions of Education]. – 2012. – № 4. – S. 200–211.
4. Gromkova M. T. Andragogika : teoriya i praktika obrazovaniya vzroslykh [Andragogy : Theory and Practice of Adults' Education] : [ucheb. posobie dlya sistemy dopolnitelnogo professionalnogo obrazovaniya ; ucheb. posobie dlya studentov vuzov] / M. T. Gromkova. – M. : YUNITI-DAGA, 2005. – 495 s.
5. Nikitin E. M. Teoreticheskie i organizatsionno-pedagogicheskie osnovy razvitiya federalnoy sistemy dopolnitelnogo pedagogicheskogo obrazovaniya [Theoretical and Organizational Pedagogical Bases of the Federal System of the Additional Pedagogical Education Development] / E. M. Nikitin. – M. : LPK I PRO, 1999. – 314 s.
6. Polozhenie o poryadke i usloviyakh professionalnoy perepodgotovki spetsialistom ot 27.12.95. Kn. 12 [The State on the Order and Conditions of the Professional Re-Training by a Specialist from 27.12.95. Book 12] // Sbornik normativno-pravovykh i metodicheskikh dokumentov v sfere dopolnitelnogo professionalnogo obrazovaniya [The Collection of the Legislative and Methodical Documents in the Sphere of the Additional Professional Education]. – Moskva, 2000. – S. 285–288.
7. Pedagogika professionalnogo obrazovaniya [Pedagogy of the Professional Education] : [ucheb. posobie dlya stud. vyssh. pед. учеб. zavedeniy] / [pod red. V. A. Slastionina]. – M. : Izd. tsentr "Akademiya", 2004. – 386 s.

8. Kardashina O. V. Professionalnyy trening v sisteme povysheniya kvalifikatsii i perepodgotovki sotsialnykh pedagogov [Professional Training in the Professional Teachers' Career Advancement and Social Teachers' Professional Development] : diss. ... kand. ped. nauk : 13.00.08 / Kardashina Olga Viktorovna. – Moskva, 1999. – 234 s.
9. Galaguzova Yu. N. Teoriya i praktika sistemnoy professionalnoy podgotovki sotsialnykh pedagogov : [Theory and Practice of Social Teachers' System Professional Preparation] : diss. ... doktora ped. nauk : 13.00.08 / Galaguzova Yuliya Nikolaevna. – Moskva, 2001. – 373 s.
10. Stepnova L. A. Vnutrennie i vneshnie ogranichiteli razvitiya autopsikhologicheskoy kompetentnosti [Inner and Outer Stops of the Autopsychological Competence] / L. A. Sepanova // Mir psikhologii [The World of Psychology]. – 1998. – № 3. – S. 97–104.
11. Karandyshev V. N. Metodika prepodavaniya psikhologii [Methodology of Psychology Teaching] : [ucheb. posobie] / V. N. Karandyshev. – SPb. : Piter, 2006. – 250 s.

Матеріал надійшов до редакції 22.01. 2014 р.

***Шанскова Т. И. Профессиональная переподготовка специалистов гуманитарного профиля в Российской Федерации.***

*В статье проанализированы основные тенденции переподготовки специалистов гуманитарного профиля в Российской Федерации; выделены законодательные основы обеспечения данного процесса; охарактеризованы особенности переподготовки учителей, социальных педагогов и психологов и их научно-методологические предпосылки, которые раскрыты в работах русских ученых; поданы предложения по модернизации переподготовки специалистов гуманитарного профиля в Украине с учетом опыта Российской Федерации в этом процессе.*

***Ключевые слова:*** образование взрослых, курсы повышения квалификации, второе высшее образование, профессиональная переподготовка учителей, социальных педагогов и психологов.

***Shanskova T. I. Professional Specialists' Retraining in the Humanities in the Russian Federation.***

*The article analyzes the main trends of specialists' retraining in the humanities in the Russian Federation; singles out legislative bases of this process support; characterizes peculiarities of teachers, social teachers and psychologists' retraining peculiarities and their scientific methodological prerequisites, which are revealed in the works of Russian scientists; presents proposals on the modernization of specialists' retraining in the humanities in Ukraine with the account of the Russian Federation experience in this process.*

***Keywords:*** adult education, career enhancement courses, the second higher education, teachers, social teachers and psychologists' professional retraining.

УДК 811.111:378.147

Ю. В. Коробова,  
викладач

(Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка)

## СИСТЕМА ВПРАВ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ВМІНЬ МОВЛЕННЕВОЇ АДАПТАЦІЇ

*У статті розглянуто систему вправ для формування у майбутніх учителів англійської мови вмінь мовленнєвої адаптації. Визначено принципи побудови системи вправ для навчання майбутніх учителів англійської мови мовленнєвої адаптації. Виділено підсистеми вправ, надано характеристики груп вправ для навчання мовленнєвої адаптації, уточнено особливості такого навчання. Наведені приклади вправ до груп четвертої підсистеми дають уявлення щодо змісту всіх підсистем.*

**Ключові слова:** мовлення вчителя, мовленнєва адаптація, система вправ, підготовка майбутнього вчителя АМ, формування вмінь.

**Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими або практичними завданнями.** У світлі новітніх підходів до вирішення завдань вищої освіти у галузі викладання іноземних мов (ІМ) акцентується питання якісної підготовки майбутніх учителів ІМ. Успішна комунікативна діяльність учителя є необхідною умовою ефективного функціонування будь-якої педагогічної системи. На сучасному етапі професійна педагогічна іншомовна підготовка вчителів англійської мови (АМ) забезпечує достатньо високий рівень володіння АМ. Однак, переважна більшість випускників відчують певні труднощі в сфері професійної комунікації через те, що досконалі знання ІМ, на жаль, автоматично не забезпечують ефективне дидактичне спілкування вчителя з учнями.

У зв'язку з цим необхідною умовою оптимізації процесу підготовки вчителів АМ є професіоналізація занять з практики АМ з метою оволодіння студентами лінгвометодичними уміньми вчителя АМ з урахуванням навчального мовного матеріалу, етапу та умов навчання в середній школі.

**Аналіз досліджень і публікацій останніх років, на які спирається автор і в яких започатковано вирішення даної проблеми.** У сучасній методиці викладання ІМ все більшу увагу дослідників привертають питання професійно орієнтованого навчання ІМ майбутніх учителів ІМ, а саме, компетенція в діалогічному мовленні, професійно-фонетична компетенція, граматична компетенція, професійно-методичні вміння мовленнєвої взаємодії (Л. В. Ананьєва, Л. В. Гайдукова, В. В. Перлова, С. В. Роман, І. В. Самойлюкевич, Т. О. Стеченко, А. Н. Хомицька).

Дослідниками ґрунтовно проаналізовано аспекти формування навичок та вмінь професійного мовлення (Н. Ф. Бориско, Н. Л. Московська, С. Ф. Шатілов, В. В. Черниш), професійно-комунікативної підготовки майбутніх учителів ІМ (Ю. В. Єрьомін, Е. Б. Соловйова, R. Tanner), якісні характеристики мовлення вчителя ІМ (Ю. І. Апаріна, С. Я. Ромашіна, B. Gardner, G. S. Hughes).

Авторами робіт, присвячених проблемі мовленнєвої адаптації, розглянуто цілі модифікації мовлення вчителя (R. Scarcella, R. Oxford), деталізовано лінгвістичні рівні, на яких відбувається модифікація мовлення вчителя (C. Chaudron, T. Lynch, A. B. M. Tsui), запропоновано шляхи спрощення мовлення вчителя (C. Campbell, H. Kryszevska, R. W. Todd).

**Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, яким присвячується стаття.** Вивчення методичних досліджень, присвячених навчанню мовленнєвої адаптації, показало, що бракує досліджень, які б розглядали шляхи запобігання виникнення труднощів розуміння навчального матеріалу на уроці АМ. Одним із шляхів подолання смислового бар'єру в дидактичному дискурсі є чітке усвідомлення вчителем причин ускладнень та ефективне застосування засобів для їх усунення, головним із яких є свідоме використання вчителем АМ вмінь мовленнєвої адаптації.

Оскільки питання відносно розробки системи вправ для навчання мовленнєвої адаптації на різних лінгвістичних рівнях є теоретично і практично нерозробленим, ми вважаємо за необхідне запропонувати систему вправ для формування у майбутніх учителів АМ вмінь мовленнєвої адаптації.

**Формулювання мети статті.** Метою статті є обґрунтування і розробка системи та визначення груп вправ для формування у майбутніх учителів АМ вмінь мовленнєвої адаптації.

**Викладення основного матеріалу дослідження з обґрунтуванням отриманих наукових результатів.** У процесі створення системи вправ для формування вмінь мовленнєвої адаптації ми спиралися на: 1) загальнодидактичні принципи (принцип свідомості й активності, систематичності та послідовності, доступності та посиленості та ін.); 2) сучасні методичні принципи навчання (принцип комунікативності, домінуючої ролі вправ, новизни, взаємопов'язаного навчання видів мовленнєвої діяльності); 3) принципи професійно орієнтованого навчання.

Принципи третьої групи, які було конкретизовано в контексті нашого дослідження, всебічно розкривають специфіку навчання майбутніх учителів АМ професійно орієнтованого говоріння і навчання мовленнєвої адаптації як його складової: принцип професійно-педагогічної спрямованості, моделювання

професійної діяльності або функціональності, автентичності, конгруентності, забезпечення професійної комунікативності, ситуативно-тематичної подачі й організації навчального матеріалу, інтеграції та диференціації, модульності структурного змісту, рефлексивності [1: 151].

Враховуючи той факт, що модифікація мовлення вчителя відбувається на фонетичному, лексичному, синтаксичному рівнях та на рівні дискурсу [2: 58], запропонована система вправ складається з чотирьох підсистем для формування вмінь мовленнєвої адаптації на фонетичному, лексичному, синтаксичному рівнях та вмінь комплексної мовленнєвої адаптації. Систему вправ представлено на рис. 1.

Система вправ для формування вмінь мовленнєвої адаптації			
1. Підсистема вправ для формування вмінь мовленнєвої адаптації на фонетичному рівні.	2. Підсистема вправ для формування вмінь мовленнєвої адаптації на лексичному рівні.	3. Підсистема вправ для формування вмінь мовленнєвої адаптації на синтаксичному рівні.	4. Підсистема вправ для формування вмінь комплексної мовленнєвої адаптації.

Рис. 1. Система вправ для формування вмінь мовленнєвої адаптації.

Метою вправ *першої підсистеми* є формування вмінь мовленнєвої адаптації на фонетичному рівні, тобто вмінь модифікувати мовлення вчителя АМ за допомогою: 1) уповільнення темпу мовлення шляхом використання додаткового наголосу на важливих словах (емфатичного, контрастивного наголосів та наголосу, що підкреслює нову інформацію) та сегментації мовлення паузами (паузи до / після важливої інформації); 2) зміни інтонації (піднесення тону в кінці речення).

Вправи *другої підсистеми* спрямовані на розвиток вмінь мовленнєвої адаптації на лексичному рівні. Майбутні вчителі АМ повинні навчитися модифікувати своє мовлення за допомогою перефразування з метою уникання слів, яких не знають учні, використовуючи базову лексику, загальну лексику високої частотності вжитку, стилістично нейтральні одиниці.

Мета *третьої підсистеми* вправ полягає у формуванні вмінь мовленнєвої адаптації на

синтаксичному рівні. Виконуючи вправи цієї підсистеми, студенти навчаються модифікувати мовлення вчителя АМ та контролювати його часові параметри шляхом використання коротких речень, спрощень у структурі речення, уникання скорочень слів, прислівників перед дієсловами, використання у складних реченнях сурядного зв'язку частіше за підрядний, вживання дієслів переважно у теперішньому часі.

Вправи *четвертої підсистеми* спрямовані на формування вмінь комплексної мовленнєвої адаптації, тобто на одночасне формування умінь мовленнєвої адаптації 1) на одному із трьох вищезазначених рівнях (фонетичному, лексичному або синтаксичному) та на рівні дискурсу та 2) на лексичному та синтаксичному рівнях.

На рівні дискурсу ми розглядаємо адаптивні мовленнєві вміння з точки зору двох груп інтерактивної модифікації: лінгвістичної та нелінгвістичної.

Лінгвістична група (ЛГ) вмінь інтерактивної модифікації об'єднує вміння модифікувати мовлення шляхом використання 1) питання-стимулу у вигляді відкритих спеціальних запитань (What do you think...? Could you tell me...?); 2) додаткового альтернативного питання після спеціального (What has Ben got? Well, has he got a bicycle, or a pen, or a book?); 3) додаткового неповного запитання після спеціального (What did he want? A book?); 4) запитань, які сфокусовані на попередні знання учнів щодо форми або значення мовної одиниці або структури, та на які вчитель знає відповідь (*display questions* – термін М. Long, С. Sato) та 5) часткового повторення.

Нелінгвістична група (НГ) вмінь інтерактивної модифікації складається з умінь модифікувати мовлення за допомогою 1) мови тіла (жестів, голови, поведінки, міміки); 2) швидких малюнків на дошці.

При розробці системи вправ для навчання мовленнєвої адаптації ми спиралися на систему критеріїв класифікації вправ, сформульовану Н. К. Скляренко [3]. Відповідно до цих критеріїв кожна підсистема вправ містить такі типи вправ: 1) рецептивно-репродуктивні, репродуктивні, продуктивні (за критерієм – спрямованість на прийом / видачу інформації); 2) аналітичні некомунікативні, умовно-комунікативні, комунікативні (за критерієм – комунікативність); 3) з природними опорами, зі штучно створеними опорами, без опор (за критерієм – наявність опор); 4) індивідуальні, парні, групові (за критерієм – режим виконання); 5) повністю керовані, частково керовані, мінімально керовані (за критерієм – ступінь керованості діями студентів).

Беручи до уваги класифікацію функцій мовлення вчителя АМ на уроці (функції організації, оцінювання та корекції, стимулювання, фасилітації, інформування, контролю) [4: 56], до кожної із чотирьох підсистем включено шість груп вправ, спрямованих на формування відповідних умінь мовлення вчителя АМ, що базуються на мовленнєвій адаптації на одному із вищезазначених рівнів модифікації мовлення:

1) група вправ для формування адаптивних умінь організації, тобто вмінь модифікувати формулювання інструкцій, шляхи привертання уваги;



2) група вправ для формування адаптивних умінь оцінювання та корекції, тобто вмінь модифікувати шляхи привертання уваги до помилок, їх виправлення та пояснення;

3) група вправ для формування адаптивних умінь стимулювання, тобто вмінь модифікувати формулювання питання-стимулу, шляхи реагування на відповідь учня та підтримки бесіди;

4) група вправ для формування адаптивних умінь фасилітації, тобто вмінь модифікувати шляхи узгодження дій учнів, запобігання помилкам та допомоги у вирішенні завдань;

5) група вправ для формування адаптивних умінь інформування, тобто вмінь модифікувати формулювання повідомлення учням нової інформації проблемного характеру;

6) група вправ, для формування адаптивних умінь контролю, тобто вмінь модифікувати формулювання питання для перевірки ступеня розуміння, виконання учнями завдання.

Наведені нижче приклади вправ четвертої підсистеми для формування вмінь комплексної мовленнєвої адаптації відображають основні групи вправи, які увійшли до складу кожної підсистеми.

### 1. Група вправ для формування вмінь організації, що базуються на комплексній мовленнєвій адаптації

Ця група вправ включає вправи, спрямовані на формування вмінь організації, що базуються на комплексній адаптації 1) на лексичному та синтаксичному рівнях; 2) на фонетичному рівні та на рівні дискурсу; 3) на лексичному рівні та на рівні дискурсу (НГ вмінь інтерактивної модифікації – модифікація за допомогою жестів).

Наведемо приклад вправи 1 типу.

#### Вправа 1.

**Мета:** навчити студентів модифікувати інструкції та шляхи привертання уваги за допомогою одночасного застосування: а) перефразування слів, яких не знають учні (лексичний рівень); б) спрощених синтаксичних структур, які полегшують розуміння інформації (синтаксичний рівень).

**Інструкція:** Give instructions to your fellow-students. Simplify the following sentences changing the phrasal verbs for more basic vocabulary items and making some simplifying syntactical adjustments. Make sure that the meaning of the sentences doesn't change.

1. As you leave, please remember to *hand in* your exercise books to me. 2. Since there aren't enough copies to go round, some of you will have to share. 3. There should be enough, so please take one copy each and then *pass the pile on* to the person next to you...

### 2. Група вправ для формування вмінь оцінювання та корекції, що базуються на комплексній мовленнєвій адаптації

Метою цієї групи вправ є формування вмінь оцінювання та корекції, що базуються на комплексній адаптації 1) на лексичному та синтаксичному рівнях; 2) на фонетичному рівні та на рівні дискурсу (НГ вмінь інтерактивної модифікації – модифікація за допомогою жестів).

Наведемо приклад вправи 2 типу.

#### Вправа 2.

**Мета:** навчити студентів модифікувати шляхи привертання уваги до помилок, їх виправлення та пояснення за допомогою одночасного застосування відповідного наголосу та жестів для демонстрації правильного ритму фрази.

**Інструкція:** Work in pairs.

Student A: Read aloud the given sentences with the wrong stress pattern.

Student B: Correct the pronunciation errors stressing the appropriate word to show the proper rhythm and using the **beat gesture**. Begin your correction with one of the suggested phrases.

You were almost right.	Not really. / Unfortunately not. / Not exactly.
Your answer is almost right.	I'm afraid that's not quite right. Have another try.
That's almost it. / You've almost got it.	You can't say that, I'm afraid. / Let me explain again.

**Remember:** You can use **beat gestures**: 1) to show the correct rhythm (*A one, and a two, and a three, and a four*); 2) to stress the placement of the tonic (*John flew to London on Sunday night (It wasn't Mary)*); 3) to show the placement of stress on different syllables (*insight ['InsaIt], incite [In'saIt]).*

**Example:** Student A: Mary made an appointment with the dentist on Monday.

Student B: Unfortunately not. Let me explain again. Mary **made** an appointment with the dentist on **Monday**.

1. John wants to be an actor, so he wants to live in Hollywood. 2. After the movie, they went to a bar to have beer. 3. I can't understand your story. 4. Tom can come to the party tonight...

### 3. Група вправ для формування вмінь стимулювання, що базуються на комплексній мовленнєвій адаптації

Мета цієї групи вправ – формування вмінь стимулювання, що базуються на комплексній адаптації 1) на лексичному та синтаксичному рівні; 2) на синтаксичному рівні та на рівні дискурсу (ЛГ вмінь інтерактивної модифікації – модифікація за допомогою відкритих спеціальних запитань).

Наведемо приклад вправи 2 типу.

#### Вправа 3.

*Мета:* навчити студентів модифікувати питання-стимул за допомогою заміни закритих загальних запитань на відкриті спеціальні запитання та застосовування спрощених синтаксичних структур, які полегшують розуміння інформації.

*Інструкція:* Consider the teacher's skill in asking the effective questions. Elicit the information from your fellow-students. Modify your teacher talk by changing closed questions into open questions and making them appropriate for the beginning level pupils by simplifying sentence structure and / or using short sentences.

An open question has an unlimited number of answers: *If you could talk to an elephant, what would you talk about?* Open questions usually begin with: *What? What do you think...? Could you tell me? How? How should we ...? Why? Why do you think...?*

1. Did you like that movie? 2. So, you didn't like the description? 3. Did you like the main character of this story? ...

### 4. Група вправ для формування вмінь фасилітації, що базуються на комплексній мовленнєвій адаптації

Група включає вправи, спрямовані на паралельне формування вмінь фасилітації, що базуються на комплексній адаптації 1) на фонетичному рівні та на рівні дискурсу (ЛГ вмінь інтерактивної модифікації – модифікація за допомогою додаткового альтернативного питання після спеціального питання); 2) на лексичному рівні та на рівні дискурсу (НГ вмінь інтерактивної модифікації – модифікація за допомогою жестів).

Надамо приклад вправи 2 типу.

#### Вправа 4.

*Мета:* навчити студентів модифікувати фокусування уваги учнів на навчальному процесі за допомогою жестів та перефразування слів, яких не знають учні.

*Інструкція:* 1. Match the statements with the suggested gestures. 2. Try to keep the pupils attention on the learning process combining verbal focusing statements with proper gestures. Modify your teacher talk for the beginner level pupils using appropriate gestures and more basic vocabulary where it is necessary.

Verbal statements:	The suggested gestures:
1. That was an important point, Max.	a) The teacher taps a map.
2. This is a major issue.	b) The teacher uses a pointer.
3. Pay close attention to this point.	c) The teacher taps the statement on the chalkboard.
4. This should be included in your notes.	d) The teacher pats the pupil on the back.
5. Know this table well.	e) The teacher slams one hand into the other.
6. That statement is important enough to be repeated.	f) The teacher simulates an explosion with hands.
7. Remember this statement!	
8. This is a very important point!	
9. Great idea, Alex!	
10. An explosion can result if you aren't careful.	

### 5. Група вправ для формування вмінь інформування, що базуються на комплексній мовленнєвій адаптації

Метою цієї групи вправ є формування вмінь інформування, що базуються на комплексній адаптації одночасно 1) на лексичному та синтаксичному рівні; 2) на фонетичному рівні та на рівні дискурсу (ЛГ вмінь інтерактивної модифікації – модифікація за допомогою часткового повторення); 3) на лексичному рівні та на рівні дискурсу (НГ вмінь інтерактивної модифікації – модифікація за допомогою швидких малюнків на дошці).

Наведемо приклад вправи 2 типу.

#### Вправа 5.

*Мета:* навчити студентів використовувати паузи та часткове повторення під час фокусування уваги учнів на навчальному процесі.

*Інструкція:* Create anticipation, impact, or emphasis for the key points of the input while explaining some new information. Before reading look for the places (the keywords) where you can strategically use the pause before or after them and the partial repetition in the given sentences.

**Example:** *The pause after the key point plus partial repetition.* Do you know how many children die each day through hunger and malnutrition? 18,000. [... count 1, 2, 3] EIGHTEEN THOUSAND!

**Example:** *The pause before and after the key point plus partial repetition.* Do you know how many children die each day through hunger and malnutrition? [... count 1, 2, 3] 18,000 [*spoken loudly and slowly*]. [... count 1, 2, 3] EIGHTEEN THOUSAND! [*spoken with even greater volume and emphasis*].

Make the subject and verb agree with each other, not with a word that comes between them. 2. To join two independent clauses, use a comma followed by a conjunction, a semicolon alone, or a semicolon followed by a sentence modifier. 3. In this remarkable process, thousands of small details – and often hundreds of people – come together to create a Hollywood film...

#### 6. Група вправ для формування вмінь контролю, що базуються на комплексній мовленнєвій адаптації

Ця група об'єднує вправи для формування вмінь контролю, що базуються на комплексній адаптації 1) на фонетичному рівні та на рівні дискурсу (НГ вмінь інтерактивної модифікації – модифікація за допомогою різних типів мови тіла); 2) на синтаксичному рівні та на рівні дискурсу (ЛГ вмінь інтерактивної модифікації – модифікація за допомогою запитань, на які вчитель знає відповідь (*display questions*)).

Наведемо приклад вправи 2 типу.

##### Вправа 6.

**Мета:** навчити студентів модифікувати питання для контролю розуміння за допомогою одночасного застосування: а) запитання, на яке вчитель знає відповідь (*display question*), замість запитання, яке спрямоване на вилучення точки зору, пояснення, уточнення, та на яке вчитель необов'язково знає відповідь (*referential question*); б) спрощених синтаксичних структур, які полегшують розуміння інформації.

**Інструкція:** Check the beginning level pupils' comprehension of the given words asking the suitable questions. Modify your teacher talk suggesting *display* questions which can replace the following referential questions. Modify the teacher's questions where necessary to make them appropriate for the beginning level pupils: a) by simplifying sentence structure; b) by using short sentences.

Display questions are more often used while checking comprehension of the beginning level pupils. The answer is already clear and teachers ask just to see if the learners know the answer. <i>What does ... mean? When do we use .....? What comes after ...? What's the opposite of...? Where's the stress in .....?</i>	<b>Referential questions</b> require to provide information, give an opinion, explain or clarify, the answer is not necessarily known by the teacher. <i>What do you think about .....? Have you ever.....when / where .....? If you had .....what.....? What kind of .....? How do you .....?</i>
---	--

**Example:** Referential question: What's your favorite invention and why?

**Display question:** What does "invention" mean?

**Words for checking comprehension: succeed, burglar, fast food.**

What do you need to succeed? 2. What would you do if you saw a burglar in your house late at night? 3. Why do you think fast food is popular in Ukraine?

**Key: Display questions: 1.** What does "succeed" mean? 2. What does "burglar" mean? 3. When do we use the word "fast food"?

**Висновки та перспективи подальших розвідок** у даному напрямку. Застосування розроблених вправ забезпечить послідовний перехід до професійно-комунікативної підготовки студентів 3-4 курсів ВНЗ. Перспективи подальшого дослідження ми вбачаємо у вдосконаленні методики навчання майбутніх учителів АМ мовленнєвої адаптації на заняттях з практики усного і писемного мовлення.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

- Черниш В. В. Принципи навчання майбутніх учителів англomовного професійно орієнтованого говоріння / В. В. Черниш // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету ім. В. Гнатюка. Серія : Педагогіка. – Тернопіль: Видавництво ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2011. – № 4. – С. 146–152.
- Chaudron C. Second Language Classrooms : Research on Teaching and Learning / Craig Chaudron. – Cambridge : Cambridge University press, 1988. – 258 p.
- Скляренко Н. К. Сучасні вимоги до вправ для формування іншомовних мовленнєвих навичок та вмінь / Н. К. Скляренко // Іноземні мови. – 1999. – № 3. – С. 3–7.
- Ромашина С. Я. Коммуникативно-речевое воздействие учителя на класс как основной механизм педагогического управления / С. Я. Ромашина // Педагог : Сибирский межвузовский журнал. – Барнаул : БГПУ, 2000. – № 9. – С. 50–57.

## REFERENCES (TRANSLATED & TRANSLITERATED)

1. Chernysh V. V. Pryntsypy navchannya maibutnikh uchiteliv anglo-movnoho profesiyno oryentovanoho govornnya [The Principles of Teaching English Professionally Oriented Speaking to Future Teachers] / V. V. Chernysh // Naukovi zapysky Ternopil'skogo natsional'nogo pedagogichnogo uiversytetu im. V. Gnatyuka. Seriya : Pedagogika [Scientific Notes of Ternopil National Pedagogical University Named after V. Gnatyuka. Series : Pedagogy]. – Ternopil : Vydavnytstvo TNPU im. V. Gnatyuka, 2011. – № 4. – S. 146–152.
2. Chaudron C. Second Language Classrooms : Research on Teaching and Learning / Craig Chaudron. – Cambridge : Cambridge University press, 1988. – 258 p.
3. Sklyarenko N. K. Suchasni vymogy do vprav dla formuvannya inshomovnykh navychok ta vmin' [The Modern Requirements for Foreign Language Speech Skills Development Exercises] / N. K. Sklyarenko // Inozemni movy [Foreign Languages]. – 1999. – № 3. – S. 3–7.
4. Romashina S. Ya. Kommunikativno-rechevoe vozdeystvie uchitelia na klass kak osnovnoy mekhanizm pedagogicheskogo upravleniya [The Teacher's Communicative-Speech Influence on the Class as the Main Pedagogical Management Tool] / S. Ya. Romashina // Pedagog : Sibirskiy mezhvuzovskiy zhurnal [Sibirean Cross Higher Educational Establishment]. – Barnaul : BGPU, 2000. – № 9. – S. 50–57.

Матеріал надійшов до редакції 09.01. 2014 р.

### **Коробова Ю. В. Система упражнений для формирования у будущих учителей английского языка умений речевой адаптации.**

*В статье рассматривается система упражнений для формирования у будущих учителей английского языка умений речевой адаптации. Определены принципы построения системы упражнений для обучения будущих учителей английского языка речевой адаптации. Выделены подсистемы упражнений, поданы характеристики групп упражнений для обучения будущих учителей английского языка речевой адаптации, уточнены особенности такого обучения. Приведенные примеры упражнений к группам четвертой подсистемы дают представление о содержании всех подсистем.*

**Ключевые слова:** речь учителя, речевая адаптация, подготовка будущего учителя АЯ, система упражнений, формирование умений.

### **Korobova Yu. V. The System of Exercises for Developing Speech Adaptation Skills of the English Language Teacher Trainees.**

*The necessary prerequisite for the optimization of the English language (EL) teacher training is the professionalization of the English Practice classes to help students acquire lingua-methodological skills. The article analyzes the system of exercises for forming the speech adaptation skills of the English language teacher trainees. The basic principles of the system of exercises for teaching speech adaptation to the English language teacher trainees have been determined. The subsystems of exercises for developing speech adaptation skills at phonetic, lexical, syntactical levels and for developing complex speech adaptation skills have been defined. Each of the four subsystems consists of six groups of exercises directed at forming organizing, assessing and correcting, stimulating, facilitative, informative and controlling skills based on the speech adaptation at one of the levels of modification. The characteristics of the groups of exercises for teaching speech adaptation have been specified, the peculiarities of such a way of teaching have been clarified. The types of the exercises are defined according to the system of criteria for exercises classification developed by N. K. Sklyarenko. The supplied examples of exercises of the fourth subsystem groups give the idea of the content of all subsystems. The implementation of the suggested exercises will provide a logical transfer to the professional-communicative training of the third and fourth year pedagogical university students.*

**Key words:** teacher's talk, speech adaptation, pre-service EL teacher training, system of exercises, skills developing

УДК 378.147:004.413

О. М. Кривонос,

старший викладач

(Житомирський державний університет імені Івана Франка)

Alexander.Kryvonos@zu.edu.ua

### СКЛАД ОСНОВНИХ КОМПОНЕНТІВ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ВЧИТЕЛЯ ІНФОРМАТИКИ

*У статті розглянуто інформаційно-комунікаційні компетентності вчителя інформатики як вагому складову його професійної компетентності й інтеграційну характеристику особистості, котра відображає готовність і можливість вчителя інформатики ефективно використовувати нові ІКТ в професійній діяльності. Наведено авторське визначення інформаційно-комунікаційних компетентностей вчителя інформатики, представлено склад мотиваційно-ціннісної, організаційно-змістовної, когнітивно-операційної та особистісно-рефлексивної компонент зазначених компетентностей вчителя інформатики.*

**Ключові слова:** вчитель інформатики, інформаційно-комунікаційні компетентності, ІКТ.

**Актуальність статті.** Входження України до європейської спільноти передбачає докорінні зміни не лише в питаннях державної політики загалом, а й у питаннях освіти зокрема. А це, в свою чергу, робить першочерговим завданням розвиток системи освіти на основі інформаційно-комунікаційних технологій. Нові інформаційні технології відкривають учням та студентам доступ до нетрадиційних джерел знань, підвищують ефективність самостійної роботи, дають цілком нові можливості для креативності, знаходження та закріплення фахових знань, дають можливість викладачеві реалізувати принципово нові форми та методи навчання.

Законом України "Про Концепцію Національної програми інформатизації" було окреслено основні шляхи модернізації вітчизняної освіти через запровадження інформаційних і комунікаційних технологій. Отже, сучасній школі, як вищій так і середній, потрібні педагоги, які оперативно реагують на зміни соціального середовища, ефективно застосовують у навчанні досягнення науково-технічного прогресу, компетентно спрямовують особистісний розвиток учнів або студентів, творчо працюють над удосконаленням навчального процесу, використовують та демонструють використання сучасних інформаційних технологій.

Володіння інформаційно-комунікаційними компетентностями є необхідною умовою успішного навчання як у ВНЗ, так і для навчання впродовж життя, професійного розвитку та застосування можливостей використання ІКТ у навчальній та професійній діяльності вчителя в умовах сучасного інформаційного суспільства.

Серед ключових напрямів Національної стратегії розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки є модернізація структури, змісту й організації освіти на засадах компетентнісного підходу, а також інформатизація освіти, удосконалення інформаційного забезпечення освіти.

Отже, останнім часом активно обговорюється питання підготовки майбутніх учителів на засадах компетентнісного підходу як такого, що забезпечує підготовку фахівця відповідно до вимог сьогодення.

**Аналіз робіт із методології педагогічних досліджень.** У сучасній педагогічній науці активно ведеться дискусія щодо вдосконалення системи освіти шляхом застосування компетентнісного підходу (В. Ю. Биков [1], Н. В. Морзе [2], С. А. Раков [3], Я. Б. Сікора [4], О. М. Спірін [5] та ін.).

**Мета статті** – визначити склад основних компонентів інформаційно-комунікаційних компетентностей вчителя інформатики.

**Виклад основного матеріалу.** Інформаційно-комунікаційні компетентності майбутнього вчителя інформатики – вагома складова його професійної компетентності й інтеграційна характеристика особистості, котра відображає готовність і можливість вчителя інформатики ефективно використовувати нові ІКТ у професійній діяльності (тобто розв'язувати професійні задачі з використанням засобів та методів інформатики й ІКТ) та виступати в ролі провідного фахівця в галузі ІКТ для інших членів педагогічного колективу, проектуючи шляхи підвищення фаху в цій сфері. Саме вони надають змогу майбутньому вчителю інформатики бути сучасним, активно діяти в інформаційному суспільстві, використовувати нові надбання та досягнення науки й техніки у фаховій діяльності.

Інформаційно-комунікаційні компетентності вчителя інформатики розглядаються нами як система знань, умінь, особистісних якостей вчителя інформатики, формування та розвиток яких дасть змогу розв'язувати типові професійні задачі, вирішувати проблеми, котрі виникають у реальних ситуаціях педагогічної діяльності, з використанням усього різноманіття комп'ютерних засобів, а його передбачає здатність до фахового зростання в галузі інформаційно-комунікаційних технологій та до виконання ролі провідного фахівця з інформаційно-комунікаційних технологій у педагогічному колективі [6].

Беззаперечним є твердження про те, що компетентність має бути діагностичною. Низка науковців, котрі вивчають проблему компетентнісного підходу в освіті, звертають увагу на складність діагностики компетентностей індивідуума: "навчання компетентностям гальмується труднощами вимірювання та підтвердження особливостей компетентностей".

Критерій у педагогіці розглядають як ознаку, на основі якої здійснюється оцінка, відокремлення, означення чи класифікація стану розвитку особистості, її якісних характеристик. Педагогічний критерій обов'язково характеризується факторами соціального й професійного середовища, що зумовлюють вплив на формування інформаційно-комунікаційних компетентностей студента. Отже, критерій – це суттєва ознака явища або процесу, на основі якої дослідники в змозі відокремити рівень розвитку компетентностей студентів експериментальних та контрольних груп.

Аналіз накопичених науково-педагогічних знань про компетентності, концепції, гіпотези про можливість їх формування дозволив виділити основні компоненти інформаційно-комунікаційних компетентностей: мотиваційно-ціннісний, організаційно-змістовний, когнітивно-операційний та особистісно-рефлексивний.

Мотиваційно-ціннісний компонент інформаційно-комунікаційних компетентностей являє собою сукупність таких мотивів, як зацікавленість до інформатики та інформаційно-комунікаційних технологій, схильність до педагогічної діяльності, усвідомлення мотивів і мети цієї діяльності. Він спрямований на активізацію пізнавальної діяльності студентів та розвиток позитивної мотивації до навчання. Характеристиками цього компонента є: усвідомлення особистістю знань з інформатики й ІКТ, їх ґрунтовність та здатність до використання на практиці. Мотиваційно-ціннісний компонент реалізує координаційну функцію, яка полягає в необхідності володіти знаннями з інформатики та ІКТ, стимулювати зацікавленість до діяльності у сфері інформаційних технологій.

Організаційно-змістовий компонент інформаційно-комунікаційних компетентностей містить сукупність теоретичних знань та пізнавальної активності, необхідних для здійснення процесу навчання та педагогічної діяльності. Організаційно-змістовий компонент лежить в основі побудови моделі навчання, яка базується на теоретичних відомостях, прийомах, методах вирішення різноманітних задач прикладного характеру. Характеристиками цього компонента є: повнота, глибина, узагальненість знань з ІКТ, орієнтованих на доповнення до дисциплін гуманітарного та соціально-економічного, природничо-наукового, професійно-практичного циклів. Організаційно-змістовий компонент виконує освітню функцію, котра полягає в засвоєнні знань з інформатики та її розділів, методами та технологіями розв'язування задач прикладного характеру та використання цих знань на практиці.

Когнітивно-операційний компонент інформаційно-комунікаційних компетентностей вказує на ступінь засвоєння ІКТ і науково-методологічних основ їх використання в професійній діяльності вчителя інформатики. Рівень його сформованості визначається системністю знань майбутнього вчителя інформатики в його предметній галузі. Цей компонент має такі характеристики: системність, оперативність, мобільність знань, вміння засвоювати знання з інформатики та інформаційно-комунікаційних технологій, використання цих знань при розв'язанні професійних задач. Функція когнітивно-операційного компонента – результативна. Вона полягає в розвитку навичок із розв'язання задач прикладного характеру, в освоєнні методів побудови процесу навчання.

Особистісно-рефлексивний компонент інформаційно-комунікаційних компетентностей полягає в наявності в майбутнього вчителя інформатики власного стилю, здатності оцінювати власну діяльність та її результати, проектувати умови самоосвіти, поглиблювати знання з інформатики та інформаційно-комунікаційних технологій, усвідомлювати власну значущість у колективі та самореалізовуватися у фаховій діяльності через засоби ІКТ. Основними характеристиками цього компонента є: самооцінка та проведення рефлексії власної діяльності. Особистісно-рефлексивний компонент виконує оціночну функцію **[Ошибка! Источник ссылки не найден.]**.

Окремі дослідники [3; 7-9] визначають перелік інформаційно-комунікаційних компетентностей, які повинні бути сформовані в майбутнього вчителя інформатики. Відповідно до запропонованих компонентів маємо такий перелік:

Мотиваційно-ціннісні:

- 1) володіти на високому рівні державною та, щонайменше, однією актуальною іноземною мовами (наприклад англійською);
- 2) прагнути самостійно отримувати знання з використанням ІКТ;
- 3) розуміти можливості використання ІКТ щодо задоволення власних потреб у самоосвіті;
- 4) бути здатним обґрунтовувати, розробляти й реалізовувати власні науково-освітні проекти з використанням ІКТ;
- 5) мати уявлення про фахову діяльність у галузях освіти з використанням ІКТ;
- 6) мати впевненість у собі щодо питань з ІКТ;
- 7) бути здатним до творчості з використанням засобів ІКТ.

Організаційно-змістовні:

- 1) підтверджувати базові знання з математичних наук та вміння правильно вибирати математичні методи для розв'язування наукових і прикладних задач з інформатики;
- 2) демонструвати логічність і послідовність засвоєння знань з теоретичних основ інформатики й історії її розвитку;
- 3) демонструвати знання основ інформаційних систем (архітектура, програмне й апаратне забезпечення, мультимедіа, локальні й глобальні комп'ютерні мережі тощо);
- 4) знати алгоритми розв'язування типових прикладних математичних, статистичних і фахових задач, ефективно використовуючи новітнє системне (операційні системи; системи процедурного, функціонального, логічного, візуального, об'єктно-орієнтованого програмування, Web-програмування; сервісні програми) і прикладне (загальне, спеціальне) програмне забезпечення, а також відповідні сервіси Інтернету;
- 5) знати принципи проектування, конструювання й удосконалення окремих компонентів існуючих інформаційних систем (бази даних, бази знань, інформаційно-пошукові системи, електронні каталоги та бібліотеки);
- 6) знати вимоги й демонструвати дотримання обов'язкових правил та рекомендацій із здоров'язбереження під час роботи з апаратним, програмним забезпеченням інформаційно-комунікаційних систем;
- 7) мати уявлення про інформаційну безпеку й основи захисту даних на електронних носіях та забезпечення конфіденційності даних;
- 8) знати принципи пошуку й аналізу необхідних повідомлень у контексті розвитку предметної галузі інформатики;
- 9) бути здатним проводити аналіз стану, визначати потреби й оцінювати можливості інформатизації середнього закладу освіти;
- 10) розуміти принципи й поняття, які лежать в основі конкретного засобу ІКТ, та його функціональні характеристики;
- 11) знати основні складові сучасного комп'ютерного обладнання, периферійних пристроїв, а також їхні основні характеристики та призначення;
- 12) знати принцип підключення та налаштування нового комп'ютерного або іншого обладнання навчального призначення й використання відповідного програмного забезпечення в професійній діяльності;
- 13) демонструвати знання щодо усунення збоїв у роботі комп'ютерного обладнання та вирішувати інші проблеми, котрі можуть виникати під час використання ІКТ;
- 14) бути здатним провести вибір або оцінення апаратного та програмного забезпечення навчального призначення;
- 15) демонструвати знання щодо використання різноманітного цифрового обладнання;
- 16) знати принципи проектування технологічного забезпечення комп'ютерного класу;
- 17) демонструвати знання щодо використання ІКТ для більш ефективного втілення різноманітних стратегій оцінювання навчального процесу;
- 18) демонструвати знання щодо використання ІКТ для спілкування й спільної роботи з колегами, батьками та представниками громадськості для вдосконалення процесу навчання;
- 19) демонструвати знання правил спілкування (спілкування в мережі);
- 20) бути здатним розуміти та приймати участь в обговоренні юридичних, етичних, культурних та соціальних питань, котрі пов'язані з використанням ІКТ в навчанні та фаховій діяльності;
- 21) знати принципи використання сучасних інформаційних баз даних, зокрема електронних фондів бібліотек і поширених сервісів Інтернету, для власного фахового розвитку та реалізації принципів неперервної освіти.

*Когнітивно-операційні:*

- 1) демонструвати готовність використовувати основні компоненти розповсюджених пакетів прикладних програм і сервісні програми для забезпечення фахової діяльності;
- 2) демонструвати готовність встановлювати, налагоджувати новітні версії операційних систем, розповсюджене прикладне й спеціальне програмне забезпечення;
- 3) демонструвати розвинуте програмування щонайменше однією із сучасних мов;
- 4) демонструвати готовність використовувати системи штучного інтелекту для пошуку даних, опрацювання текстів, графічних зображень тощо;
- 5) демонструвати готовність застосовувати поширене програмне забезпечення спеціального призначення для розв'язування математичних, статистичних і фахових задач та підготовки відповідних електронних документів та матеріалів (наприклад, MatCad, MatLab, GRAN, DG, Statistica);
- 6) демонструвати готовність використовувати новітні версії систем ділової та художньої графіки, видавничих систем для створення відповідних електронних матеріалів;
- 7) демонструвати готовність здійснювати програмно-технічний супровід елементів електронного навчання та вміти використовувати для цього відповідні інформаційні системи й хмарні технології;
- 8) демонструвати готовність правильно формулювати (інтерпретувати) запити в пошукових системах;

- 9) демонструвати готовність вибирати стратегію пошуку даних і відомостей та вміти зупинити пошук;
- 10) демонструвати готовність використовувати існуючі схеми класифікації для структурування даних;
- 11) демонструвати готовність порівнювати й аналізувати дані з різних джерел;
- 12) демонструвати готовність адаптувати дані для конкретної аудиторії;
- 13) демонструвати готовність коректно цитувати джерела;
- 14) демонструвати готовність обслуговувати комп'ютерну, периферійну й іншу оргтехніку та здійснювати щодо неї профілактичні заходи;
- 15) бути готовим виконувати діяльність з обслуговування та адміністрування локальної комп'ютерної мережі, зокрема мережі навчального закладу;
- 16) бути готовим до створення, модернізації, технічної підтримки офіційного Web-сайту загальноосвітнього навчального закладу та виконання функцій модератора;
- 17) демонструвати готовність користуватися сучасними інформаційними базами даних і системами управління навчальним процесом загальноосвітнього навчального закладу, зокрема для виготовлення документації, складання розкладу тощо;
- 18) бути здатним проводити уроки з інформатики різних типів, виховні заходи, шкільні предметні олімпіади з програмування, інформатики та ІКТ.

Особистісно-рефлексивні:

- 1) демонструвати готовність до соціально-культурного діалогу;
- 2) уміти працювати в колективі;
- 3) демонструвати культуру виконавства та відповідальність;
- 4) бути ініціативним, підвищувати фаховий рівень, самостійно здобувати необхідні знання засобами електронного навчання;
- 5) бути здатним до мобільності;
- 6) демонструвати правову культуру;
- 7) уміти презентувати свої ідеї і результати професійної діяльності з використанням ІКТ;
- 8) володіти аналітичним мисленням (рефлексія, практичний інтелект, аналіз проблем, логічні судження, досвід планування), концептуальним (застосування концепцій, розпізнавання моделей, інтуїція, ідентифікація проблеми тощо) та критичним мисленням (аналіз власного досвіду).

Зазначені структурні компоненти утворюють єдине ціле й знаходяться в тісному взаємозв'язку. Функції компонентів взаємодіють між собою, переходячи одна в одну і становлять єдиний складний процес, який дає змогу бачити проблеми навчальних предметів в єдиній системі знань студентів.

**Висновки.** Таким чином, можна зробити висновок, що питання компетентнісного підходу в системі вищої освіти є актуальним та має велике значення в наш час. Рівень освіченості сучасного фахівця вже не визначається лише енциклопедичністю знань. Сьогодні соціум потребує від освіченої людини умінь продуктивно вирішувати різноманітні проблеми на основі засвоєних знань, а також повсякчас оновлювати та збагачувати знання, тобто безперервно навчатися протягом усього життя. Головною ідеєю компетентнісного підходу є компетентнісно-орієнтована освіта, котра цілеспрямована на системне засвоєння різних знань та способів практичної діяльності, завдяки якій людина знаходить застосування в різних галузях своєї фахової діяльності, набуває соціальної самостійності, стає мобільною та кваліфікованою, вільно орієнтується в навколишньому середовищі та ефективно вирішує поставлені завдання. Компетентність учителя визначає суспільно визнаний перелік знань, умінь, навичок, ставлень певного рівня, завдяки яким викладач може здійснювати складні поліфункціональні, надпредметні види діяльності.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Биков В. Ю. Оцінювання компетентності в системі професійної освіти / В. Ю. Биков // *Piotrkowskie Studia Pedagogiczne* / [pod redakcją Michała Pindery]. – Piotrków Trybunalski : Naukowe Wydawnictwo Piotrkowskie przy Filii Akademii Świętokrzyskiej, 2003. – Tom 10 Didaktyka informatyki. – С. 153–162.
2. Морзе Н. В. Компетентнісні задачі з інформатики / Н. В. Морзе, О. Г. Кузьмінська // *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія № 2 : комп'ютерно-орієнтовані системи навчання*. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2008. – № 6 (13). – С. 62–69.
3. Раков С. А. Формування математичних компетентностей учителя математики на основі дослідницького підходу у навчанні з використанням інформаційних технологій : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 / Раков Сергій Анатолійович. – Харків, 2005. – 538 с.
4. Сікора Я. Б. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя інформатики засобами моделювання в процесі вивчення методики навчання інформатики : [методичні рекомендації] / Я. Б. Сікора. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. Івана Франка, 2009. – 186 с.
5. Спірін О. М. Інформаційно-комунікаційні та інформаційні компетентності як компоненти системи професійно-спеціалізованих компетентностей вчителя інформатики / О. М. Спірін // *Інформаційні технології і засоби навчання : електронне наукове фахове видання [Електронний ресурс] / Ін-т інформ. технологій і засобів навчання АПН України, Ун-т менеджменту освіти АПН України ; [гол. ред. : В. Ю. Биков]*. – 2009. – № 5 (13). – Режим доступу : URL : <http://ime.edu-ua.net/em13/emg.html>. – Назва з екрану.



6. Кривонос О. М. Формування інформаційно-комунікаційних компетентностей майбутніх учителів інформатики в процесі навчання програмування : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 "Теорія та методика навчання (інформатика)" / О. М. Кривонос. – Київ, 2013. – 20 с.
7. Головань М. Інформатична компетентність : сутність, структура і ставлення / М. Головань // Інформатика та інформаційні технології в навчальних закладах. – 2007. – № 4. – С. 62–69.
8. Морзе Н. В. Формування інформаційної компетентності вчителя сучасної школи [Електронний ресурс] / Н. В. Морзе. – Режим доступу : URL : [http://www.ua.teach-it.net/materiali\\_programi/offset/10](http://www.ua.teach-it.net/materiali_programi/offset/10). – Назва з екрану.
9. Спірін О. М. Теоретичні та методичні засади професійної підготовки майбутніх учителів інформатики за кредитно-модульною системою [монографія] / Олег Михайлович Спірін ; [наук. ред. М. І. Жалдак] / Житомирський держ. ун-т ім. Івана Франка. – Житомир : Видавництво ЖДУ ім. І. Франка, 2007. – 300 с.

#### REFERENCES (TRANSLATED & TRANSLITERATED)

1. Bykov V. Yu. Otsinyuvannya kompetentnosti v systemi profesiynoi osvity [Evaluation of Competence in the System of the Professional Education] / V. Yu. Bykov // Piotrkowskie Studia Pedagogiczne / pod redakcją Michala Pindery. – Piotrków Trybunalski: Naukowe Wydawnictwo Piotrkowskie przy Filii Akademii Świętokrzyskiej, 2003. – Tom 10 Didaktyka informatyki. – S. 153–162.
2. Morze N. V. Kompetentsni zadachi z informatyki [Competence-Based Tasks on Informatics] / N. V. Morze, O. G. Kuzminska // Naukovyy chasopys NPU imeni M. P. Dragomanova. Seriya № 2 : komp'yuterno-orientovani systemy navchannya [Scientific Journal of the National Pedagogical University Named after M. P. Dragomanov. Series № 2 : Computer Oriented Systems of Education]. – К. : NPU imeni M. P. Dragomanova, 2008. – № 6 (13). – S. 62–69.
3. Rakov S. A. Formuvannya matematychnykh kompetentnostey uchitelia matematyky na osnovi doslidnytskogo pidkhodu u navchanni z vykorystannyam informatsiynykh tekhnologiy [Mathematical Teachers Competences Formation on the Basis of the Research Approach in the Learning by Means of Informational Technologies] : dys. ... d-ra ped. nauk : 13.00.02 / Rakov Sergiy Anatoliyovych. – Kharkiv, 2005. – 538 s.
4. Sikora Ya. B. Formuvannya profesiynoy kompetentnosti maybutniogo vchytelya informatyky zasobamy modelyuvannya v protsesi vyvchennya metodyky navchannya informatyky [The Future Informatics Teacher's Professional Competence Formation by Means of Modeling in the Process of Learning Methodology of Informatics Learning] : [metodychni rekomendatsii] / Ya. B. Sikora. – Zhytomyr : Vyd-vo ZhDU im. Ivana Franka, 2009. – 186 s.
5. Spirin O. M. Informatsiyno-komunikatsiyni ta informatychni kompetentnosti yak komponenty systemy profesiyno-spetsializovanykh kompetentnostey vchytelya informatyky [Informational and Communicational Informative Competences as the Components of the System of the Informatics Teacher's Professional Specialized Competences] / O. M. Spirin // Informatsiyni tekhnologii i zasoby navchannya : elektronne naukove fakhove vydannia [Informational Technologies and Means of Teaching : Electronic Scientific Specialized Journal] [Elektronnyy resurs] / In-t inform. tekhnologiy i zasobiv navchannya APN Ukrainy, in-t menedzhmentu osvity APN Ukrainy ; [gol. red. : V. Yu. Bykov]. – 2009. – № 5 (13). – Rezhym dostupu : URL : <http://ime.edu-ua.net/eml3/emg.html>.
6. Kryvonos O. M. Formuvannya informatsiyno-komunikatsiyni kompetentnostey maybutnikh uchyteliv informatyky v protsesi navchannya programuvannya : avtoref. dys. na zdobuttya nauk. stupenya kand. ped. nauk : spets. 13.00.02 "Teoriya ta metodyka navchannya (informatyka)" / O. M. Kryvonos. – Kyiv, 2013. – 20 s.
7. Golovan M. Informatychna kompetentnist : sutnist, struktura i stavlennia [Informative Competence : Essence, Structure and Relationship] / M. Golovan // Informatyka ta informatsiyni tekhnologii v navchalnykh zakladakh [Informatics and Informational Technologies in the Educational Establishments]. – 2007. – № 4. – S. 62–69.
8. Morze N. V. Formuvannya informatsiynoi kompetentnosti vchytelya suchasnoi shkoly [The Modern School Teacher's Informative Competence Formation] [Elektronnyy resurs] / N. V. Morze. – Rezhym dostupu : URL : [http://www.ua.teach-it.net/materiali\\_programi/offset/](http://www.ua.teach-it.net/materiali_programi/offset/).
9. Spirin O. M. Teoretychni ta metodychni zasady profesiynoi pidgotovky maybutnikh uchyteliv informatyky za kredytno-modulnoyu systemoyu [Theoretical and Methodical Bases of the Informatics Teachers' Professional Preparation on the Credit-Module System] [monografiia] / Oleg Mykhaylovych Spirin ; [nauk. red. M. I. Zhaldak] / Zhytomyrskyy derzh. un-t im. Ivana Franka. – Zhytomyr : Vydavnyctvo ZhDU im. I. Franka, 2007. – 300 s.

Матеріал надійшов до редакції 28.01. 2014 р.

#### ***Кривонос А. Н. Состав основных компонент информационно-коммуникационных компетентностей учителя информатики.***

*В статье рассматриваются информационно-коммуникационные компетентности учителя информатики как весомая составляющая его профессиональной компетентности и интеграционная характеристика индивидуума, которая отображает готовность и способность учителя информатики эффективно использовать новые ИКТ в профессиональной деятельности. Дано авторское определение информационно-коммуникационных компетентностей учителя информатики, описан состав мотивационно-ценностной, организационно-содержательной, когнитивно-операционной и личностно-рефлексивной компонент вышеупомянутых компетентностей учителя информатики.*

**Ключевые слова:** учитель информатики, информационно-коммуникационные компетентности, ИКТ.

***Kryvonos A. N. The Contents of Informational-Communicational Competences of an Informatics Teacher.***

*The article considers informational-communicational competences of an Informatics teacher as the important component of his / her professional competence and personal integral characteristics, reflecting the readiness and ability of an Informatics teacher to use effectively new informational-communicational technologies in the professional activity. The author gives his independent determination of informational-communicational competences of an Informatics teacher, describes the contents of the motivational-axiological, organizational-informative, cognitive-operational and personal-reflexive components of the above mentioned competences of an Informatics teacher.*

***Key words:*** *Informatics teacher, informational-communicational competences, informational-communicational technologies.*

УДК 378.147

С. М. Левківська,

викладач

(Житомирський інститут медсестринства)

## ФОРМУВАННЯ ФАХОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ МЕДИЧНИХ СЕСТЕР ЯК НАУКОВА ПРОБЛЕМА

*У статті розглянуто актуальність формування фахової компетентності майбутніх медичних сестер як засобу модернізації вищої медичної освіти, визначено зміст та обсяг понять "компетенція", "компетентність", "компетентнісний підхід", що передбачає підвищення підготовки студентів медичних закладів до професійної діяльності. З'ясовано, що вирішальним чинником досягнення основних цілей сучасної освіти є формування ключових компетенцій, які необхідні для будь-якої професійної діяльності. Обґрунтовано особливості реалізації компетентнісного підходу у медичній освіті.*

**Ключові слова:** компетенція, компетентність, компетентнісний підхід, професійна компетентність.

**Актуальність та стан дослідженості проблеми.** За останні роки в Україні відбуваються реформаційні процеси в освітній галузі, спрямовані на досягнення рівня світових стандартів. Так, у Національній доктрині розвитку освіти йдеться про орієнтацію освіти на підготовку конкурентоспроможних на європейському та світовому ринках праці спеціалістів, які матимуть необхідні для цього знання, навички та компетенції.

У зв'язку з цим, основною вимогою до вищих навчальних закладів України є реалізація нових підходів та методів, які забезпечать якісну професійну підготовку майбутніх фахівців. Таким підходом є компетентнісно-орієнтоване навчання, яке у широкому розумінні полягає в засвоєнні майбутніми спеціалістами теоретичних знань і використання цих знань для вирішення конкретних практичних завдань, які виникають у професійній діяльності.

Одним із стратегічних завдань, що стоїть перед охороною здоров'я, є забезпечення якості сестринської допомоги. Рішення даної задачі нерозривно пов'язане з професійною підготовкою кваліфікованих спеціалістів сестринських служб та реалізацією усіх потенційних можливостей і здібностей особистості.

Концепція розвитку охорони здоров'я в частині розвитку сестринської справи та доктрина розвитку освіти України визначають основну задачу професійної освіти – підготовку висококваліфікованого, компетентного фахівця сестринської справи, який володіє суміжними медичними спеціальностями, готового до професійного зростання, здатного до самоосвіти і самовдосконалення.

Основною метою професійної освіти в Україні визнана підготовка компетентного фахівця, здатного до ефективної професійної роботи за фахом і конкурентного на ринку праці. Розробка засобів реалізації формування професійної компетентності, дослідження проблем його впровадження в практику вищої школи, технологізація цього процесу перебуває в центрі наукових педагогічних досліджень.

Сьогодні, говорячи про систему професійної освіти в контексті компетентнісного підходу, необхідно розуміти, що саме тут закладається фундамент майбутнього професіонала, і подальший успіх у його майбутній професійній діяльності буде визначатися тим, наскільки він зуміє реалізувати свій потенціал у реальній практичній діяльності. Для успішного вирішення професійно-орієнтованих задач випускник повинен уміти аналізувати реальну ситуацію, знаходити оптимальні шляхи її поліпшення, пропонувати найбільш ефективні рішення виникаючих проблем, володіти навичками роботи з різними джерелами інформації. При цьому найважливішим напрямом формування професійної компетентності виступає посилення професійних якостей майбутнього фахівця на основі особистісних позицій. Професійній компетентності властива повна реалізація справжніх здібностей і цінностей людини як професіонала, виявлення і розвиток своїх можливостей, пізнання ним своєї власної природи і прагнення стати тим, ким він може і хоче стати. Це свідомий, цілеспрямований процес розкриття особистістю своєї власної активності та індивідуальності, реалізація власних зусиль, розвиток особистісних та професійних якостей в обраній професії.

Залежно від поєднання цих обставин і знаходиться динаміка формування професійної компетентності студента – майбутнього професіонала. Випускник професійного освітнього закладу повинен бути готовий самостійно й ефективно вирішувати проблеми в галузі професійної діяльності, позитивно взаємодіяти і співпрацювати з колегами, прагнути до постійного професійного зростання та творчої самореалізації, володіти стійким прагненням до самовдосконалення та самореалізації.

Різним аспектам формування професійної компетентності фахівців присвячені праці вітчизняних і зарубіжних авторів: І. Г. Агапова, К. А. Абульханової-Славської, Б. С. Гершунського, Н. В. Кучерявої, Л. Н. Куликової, А. В. Хуторського, С. Е. Шішова, Д. Баррета, Д. Равена та ін. [1].

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** У працях учених підкреслюється важливість проблеми формування професійної компетентності медичних сестер та пропонується звернути увагу на систему підготовки спеціалістів сестринської справи з урахуванням перспектив розвитку потреб охорони

здоров'я (К. А. Аяпов, І. В. Бубликова, З. В. Гапонова, Г. М. Перфільєва, Ф. Е. Вартанян, О. А. Орлов, Н. І. Гаврилов, В. П. Фофанов, С. А. Мухіна, І. І. Тарновська та інші).

Завдання сучасних вищих навчальних закладів – формування компетентної особистості, яка володіє не лише знаннями, високими моральними якостями, а й уміє діяти адекватно у відповідних ситуаціях, застосовуючи знання і беручи на себе відповідальність за свою діяльність.

**Мета статті** полягає в обґрунтуванні фахової компетентності майбутніх медичних сестер як наукової проблеми.

**Виклад основного матеріалу.** З'ясуємо суть поняття "компетентність", оскільки це – основа для проведення нашого дослідження. Поняття "компетентність" має іншомовне походження. У словнику іншомовних слів компетентність [від лат. *competens* (*competentis*) – належний, відповідний] – трактується як поінформованість, обізнаність, авторитетність [2: 282]. У словнику "Професійна освіта" компетентність визначена як сукупність знань і умінь, необхідних для ефективної професійної діяльності: вміння аналізувати, передбачати наслідки професійної діяльності, використовувати інформацію [3].

Компетентним – 1) називають того, хто має ґрунтовні знання в певній галузі; тямущий; 2) хто має певні повноваження; повновадний [4: 411].

Дати визначення, пояснити поняття "компетентність" спробувала низка вчених-педагогів. На думку І. А. Зязюна, "компетентність, як властивість індивіда, існує в різних формах – як високий рівень умілої, як спосіб особистісної самореалізації (звичка, спосіб життєдіяльності, захоплення); як деякий підсумок саморозвитку індивіда, форма вияву здібностей" [5: 17].

Російські дослідники С. Шишов і В. Кальней вважають, що "компетентність – це здатність (уміння) діяти на основі отриманих знань" [6: 21].

За Б. С. Гершунським, категорія "професійна компетентність" визначається рівнем власне професійної освіти, досвідом та індивідуальними здібностями людини, її мотивованим прагненням до безперервної самоосвіти та самовдосконалення, творчим і відповідальним ставленням до справи [7: 4].

А. К. Маркова розглядає компетентність як "володіння людиною здатністю й умінням виконувати певні трудові функції" [3: 31]. У своїх дослідженнях науковець виділяє такі **види професійної компетентності**:

- спеціальна компетентність – володіння власне професійною діяльністю на достатньо високому рівні, здатність проектувати свій подальший професійний розвиток;

- соціальна компетентність – володіння спільною (груповою кооперативною) професійною діяльністю, співпрацею, а також прийнятими в певній професії прийомами професійного спілкування; соціальна відповідальність за результати своєї професійної праці;

- особистісна компетентність – володіння прийомами особистісного самовираження й саморозвитку, засобами протистояння професійним деформаціям особистості;

- індивідуальна компетентність – володіння прийомами саморегуляції розвитку індивідуальності в межах професії, готовність до професійного зростання, здатність до індивідуального самозбереження, невідчуженості професійному старінню, уміння організовувати раціонально свою працю [8: 34].

Попередній аналіз науково-педагогічної літератури дає можливість синтезувати досліджений матеріал і визначити складові професійної компетентності випускника середнього навчального закладу, які є інваріантними для медичної сестри. Це:

- громадянська компетентність – обізнаність у питаннях сучасного суспільно-політичного життя, власні погляди та позиція щодо політичних, економічних, соціальних проблем; дотримання громадянських обов'язків у межах державних інституцій; здатність до активного, відповідального та ефективного виконання громадянських прав та обов'язків задля розвитку демократичного суспільства, патріотизм;

- загальнокультурна компетентність – здатність дотримуватися загальновизнаних життєвих цінностей, що визначається духовно-ціннісними орієнтирами особистості, її гуманістичним світоглядом, моральними та етичними принципами; вміння шанувати й оберігати найважливіші досягнення національної та світової культури; глибоке знання рідної та іноземних мов;

- функціональна (діяльнісна) компетентність – це вміння застосовувати раніше набуті знання у навчанні, професійній діяльності та житті загалом; здатність адаптуватися до стрімких технологічних змін, зростаючих потоків інформації; розуміння необхідності професійної мобільності; використання джерел інформації; комп'ютерні навички та здібності інформаційного управління; планування, контроль та самооцінка професійної діяльності;

- мотиваційна компетентність – це накреслення власних цілей, проектування, професійне навчання, вміння досягати успіху в житті, самореалізація, самоствердження.

Вища медична освіта за всіма ознаками належить до вищої професійної, яка завершується отриманням певної професійної кваліфікації відповідно до напрямку підготовки й освітньо-кваліфікаційного рівня. Однак функціонування медичної освіти й тенденції її розвитку не можна розглядати відокремлено від світового контексту розвитку системи охорони здоров'я та системи загальної освіти, особливостей системи охорони здоров'я тієї чи іншої країни, а також специфіки самої медичної освіти [9].

Необхідність упровадження компетентнісного підходу в освітній процес медичних навчальних закладів обумовлена Радою Європи та Концепцією розвитку вищої медичної освіти в Україні. Досвід країн, які застосовують компетентнісний підхід до змісту освіти, дає можливість простежити спільні тенденції, спроби розробити певну систему компетенцій на різних рівнях змісту.

Компетентнісний підхід у медичній освіті спрямований не тільки на професійну діяльність, але й на поведінку, спілкування, формування особистісних якостей спеціаліста, прагнення до самоосвіти та самовдосконалення. Компетентнісний підхід охоплює різноманітні складові освітньої галузі: дидактичні, естетичні, морально-етичні, мотиваційні, гуманістичні тощо, спрямовані на творчість, виконання, результат.

Впровадження компетентнісного підходу як засобу модернізації змісту вищої медичної освіти зумовлює визначення конкретного переліку і змісту ключових компетенцій випускників вищих медичних навчальних закладів, які вказані в освітньо-кваліфікаційній характеристиці фахівця; встановлення відповідності базових компетенцій професійно-орієнтованим дисциплінам; відбір змісту дисциплін, що забезпечить формування і розвиток компетентностей; розробку системи контролю за їх формуванням [10: 47].

Освітньо-кваліфікаційна характеристика випускника вищого медичного навчального закладу узагальнює зміст освіти, відображає цілі освітньої та професійної підготовки, визначає місце фахівця в структурі системи охорони здоров'я і вимоги до його професійної компетентності.

Професіоналізм діяльності характеризується гармонійним поєднанням високої професійної компетентності та професійних умінь і навичок на рівні професійної майстерності. У ході засвоєння професійною діяльністю по мірі переходу на більш високі рівні професіоналізму настає етап стабільного використання накопичених у професійному досвіді способів і засобів виконання завдань на рівні високих зразків, що стає основою розвитку професійної майстерності, для досягнення якого необхідно володіти певним особистісним потенціалом. Це – загальні та спеціальні здібності, базові знання, мотивація досягнень, спрямованість на саморозвиток, адекватна самооцінка та професійна компетентність.

Професійна компетентність у більшості випадків визначається як поєднання психічних якостей, як психічний стан, що дозволяє діяти самостійно і відповідально, як володіння людиною здатністю і умінням виконувати певні професійні функції.

На думку Ю. Г. Кузнецова, професійна компетентність являє собою властивість особистості, що дозволяє ефективно взаємодіяти з професійним середовищем завдяки наявності необхідного фонду переживань, знань, відносин (атрибутів свідомості); виступає провідним регулятором професійного розвитку особистості; передбачає глибоке розуміння професійного середовища і свого місця в ньому [1].

Відмінними особливостями професійної компетентності фахівця за цілями, завданнями і результатами праці є наступні: 1) обумовленість цілей і завдань професійної діяльності соціальним замовленням суспільства; 2) поєднання в задачах різноманіття складових, які визначають поліфункціональність праці; 3) відповідність індивідуальних якостей і дій фахівців висунутим цілям, завданням і функціям.

Розрізняють такі **види професійної компетентності**:

- спеціальна компетентність – володіння власне професійною діяльністю на досить високому рівні, здатність проектувати свій подальший професійний розвиток;
- соціально-комунікативна компетентність – володіння спільною професійною діяльністю, співпрацею, а також прийнятими в даній професії прийомами професійного спілкування; соціальна відповідальність за результати своєї професійної праці;
- особистісна компетентність – володіння прийомами особистісного самовираження і саморозвитку, засобами протистояння професійним деформаціям особистості;
- індивідуальна компетентність – володіння прийомами самореалізації та розвитку індивідуальності у межах професії, готовність до професійного зростання, здатність до індивідуального самозбереження, неохочість професійному старінню, уміння організувати раціонально свою працю;
- професійно-правова компетентність (знання законодавства, нормативних актів, наказових вимог, інструкцій та всієї правової атрибутики та вміння їх застосовувати в практиці професійної діяльності) [11].

Професійна компетентність фахівця складається, головним чином, у процесі його професійної діяльності. Однак у багатьох педагогічних дослідженнях доводиться, що формування її компонентів можливо в процесі навчання, причому засобами не тільки загальномедичних, але й природничих дисциплін. При цьому, фундаментальні природничі науки служать системоутворюючим фактором формування компонентів професійної компетентності за рахунок реалізації міжпредметних зв'язків.

У дослідженнях з проблеми компетентності можна виділити роботи, пов'язані з визначенням суті поняття, його зв'язків із якостями особистості та інструментальною основою активності фахівця. Компетентність визначається як готовність випускника професійного навчального закладу до професійної діяльності (Г. А. Бокареву, С. А. Татяненко, А. В. Хуторський та ін), володіння людиною компетенцією (В. С. Лазарев) і пов'язана з поняттям освіченості (І. Ю. Тутнік). Професійна компетентність трактується як: рівень освіченості і загальної культури особистості, що характеризується

оволодінням теоретичними засобами пізнавальної і практичної діяльності (Б. С. Гершунський); сукупність компонентів (духовно-морального, пізнавально-творчого, комунікативного) на рівні знань і умінь (В. А. Дьомін) [12].

Виділяють види даної компетентності: соціально-психологічну (О. О. Бодальов, В. Н. Казанцев, А. Н. Сухов та ін); професійно-педагогічну (О. Б. Єпішева, Л. А. Краснова, Н. А. Морєва та ін); соціально-комунікативну (І. І. Бараховіч, В. В. Охотнікова, Н. Н. Суртаєва та ін); соціокультурну (Л. Д. Литвинова); загальнокультурну (Н. Ю. Конасова); управлінську (А. І. Жиліна); інтелектуальну (М. А. Холодна) і ін); її структурні компоненти (Е. Е. Волкова, А. К. Маркова, Т. Р. Шишигин та ін.) [10].

В. Д. Шадріков об'єднує професійну компетентність фахівця в три блоки: професійні знання, професійні вміння та професійно важливі якості особистості як результати розвитку і виховання в процесі навчання. Даний підхід найбільш близький до проблеми нашого дослідження, присвяченого формуванню професійної компетентності майбутніх медичних сестер – важливої категорії працівників, від кваліфікованої праці яких залежить життя і працездатність людей.

Професійна компетентність медичної сестри в педагогічних дослідженнях визначається як показник її професіоналізму та особистісних якостей у світлі вимог реформи сестринської освіти (С. Г. Васильєва); сукупність ключових компетенцій сестринських маніпуляцій (В. А. Левіна); якість особистості, що володіє інформаційними вміннями (Е. А. Максимова); особистісний компонент професіоналізму і система знань, що дозволяють продуктивно виконувати професійну діяльність (Л. Н. Шульгіна). Формування професійної компетентності майбутніх фахівців багато вчених пов'язують з реалізацією міжпредметних зв'язків, що забезпечують професійну спрямованість навчання (І. Р. Абсаямова, М. В. Вольфан та ін.) [1].

Проблемою професійної спрямованості у процесі вивчення природничих дисциплін у середніх професійних навчальних закладах в різний час займалися Т. М. Альошина, Я. С. Бродський, Т. В. Варенцова, А. І. Волосенко, Б. В. Гнеденко, В. А. Далингер, Н. І. Думченко, Ю. М. Колягін, І. М. Смирнова, В. М. Худяков та ін. Вона, здебільшого, реалізується через компоненти методики навчання: а) мотиваційно-психологічний (Е. А. Василевська, О. Г. Ларіонова, Н. В. Чхеїдзе та ін); б) змістовний (прикладні завдання міжпредметного характеру, математичне моделювання; професійно орієнтовані інформаційні системи); в) методичний (проблемне, контекстне навчання, самостійна дослідницька діяльність, поєднання колективних та індивідуальних форм навчання).

Процес формування професійної компетентності – це багатофакторне явище, що впливає на майбутнє особистісне та професійне становлення студента як професіонала, а ціннісна сфера особистості є напрямляючим орієнтиром і центральним фактором, що регулює діяльність людини в суспільстві, визначаючи напрямки і особливості поведінки особистості [13: 25]. Ціннісна сфера особистості є змістовною основою, яка визнає значення професійної компетентності як для особистості, так і для суспільства загалом.

Зміст поняття "компетентність" є досить широким і різнотиповим. Тому при окресленні пріоритетності в компетентності виділяють поняття "компетенції" – дослівно добра обізнаність із чимось (Сучасний тлумачний словник української мови) [4: 411]. Ключові (базові) компетенції є багатокомпонентними, поліфункціональними, надпредметними і міждисциплінарними; охоплюють особистісні якості, інтелектуальні здібності, комунікативні вміння. За твердженням Н. М. Бібік, ключові компетенції пов'язують воедино особистісне й соціальне в освіті, відображають комплексне оволодіння сукупністю способів діяльності, що створює передумови для розроблення індикаторів їх вимірювання; вони виявляються в конкретній справі чи ситуації. Ключові компетенції мають рухливу і перемінну структуру, залежать від пріоритетів суспільства, цілей освіти, особливостей і можливостей самовизначення особистості загалом [14: 48].

Компетенцію (лат. *competentia*, від *competere* – взаємопрагнути; відповідати, підходити) – розглядають як: коло повноважень якої-небудь організації, установи або особи; коло питань, в яких дана особа має певні повноваження, знання, досвід [2: 282].

Компетенція, відповідно до європейського контексту, включає знання й розуміння (теоретичне знання академічної області, здатність знати й розуміти), знання як діяти (практичне й оперативне застосування знань до конкретних ситуацій), знання як бути (цінності як невід'ємна частина способу сприйняття й життя з іншими в соціальному контексті) [15: 199].

Загальноновизнаним є поділ компетенцій на загальні та професійні (спеціальні).

Загальні компетенції – це ті, які необхідні для успішної діяльності як у професійній, так і позапрофесійній сферах, наприклад, вміння працювати з літературою, використання інформаційних джерел, культура спілкування, ораторські здібності. Професійні або спеціальні компетенції – це ті, які необхідні для здійснення професійної діяльності. Вони поділяються на діяльнісні компетенції (наприклад, підготувати і провести заняття з конкретної теми, зібрати дані про пацієнта, надати йому невідкладну допомогу) та особистісні компетенції (особистісні якості, наприклад, милосердя, доброчинність, розрада пацієнта, толерантність, відповідальність до обраної професії тощо).

Сукупність компетенцій в освіті загалом представлена ієрархічною системою, рівні якої складають: ключові компетенції (базові), загальногалузеві компетенції, спеціальні компетенції.

Одним із головних завдань професійної освіти є формування ключових компетенцій, які необхідні для будь-якої професійної діяльності. Експерти Ради Європи вказують на ключові компетенції, які повинні набуті сучасні випускники вищих навчальних закладів професійної освіти: соціальні компетенції – брати участь у прийнятті спільних рішень, функціонуванні та покращенні демократичних інститутів, урегульовувати конфлікти ненасильницьким шляхом; комунікативні компетенції – толерантність, вміння спілкуватися; міжкультурні компетенції – розуміння відмінностей, розуміння один одного, здатність жити з людьми різних культур, мов, релігій; інформаційні компетентності – володіння комп'ютерною грамотністю, здатність оволодіти новими технологіями в професійній галузі; навчальна компетентність – здатність навчатися протягом усього життя, що є основою безперервної професійної освіти [7: 69].

Аналіз вищезазначених складових компетенції дає можливість визначити орієнтовний перелік базових, якими повинен володіти випускник вищого медичного закладу: комунікабельність, адаптованість, мобільність, зібраність, колегіальність, самостійність, відповідальність, толерантність, самосвідомість, самооцінка, конкурентноспроможність.

Орієнтація суб'єкта на особистісно-професійний розвиток ставить завдання щодо створення умов, спрямованих на активізацію самопізнання і самореалізацію, зміни ставлення особистості до власних досягнень. Іншими словами, перехід від пасивно-споглядальної позиції щодо себе і реальності до активної [12: 14]. Якщо розглядати компетентність глобально, на перший план виступає результативний аспект як сукупність досягнень у професійній діяльності. Вивчення теоретичних аспектів формування професійної компетентності студентів в умовах медичного закладу дозволило спроектувати модель професійної компетентності медичної сестри, що включає: принципи, компоненти, показники, рівні сформованості, педагогічні умови, орієнтовані на реалізацію принципів терапевтичної спільноти у навчально-виховному процесі. Враховуючи різноманіття виконуваних медичною сестрою функцій і збільшення відповідальності, медичні освітні установи намагаються забезпечити якісну підготовку фахівців на основі позицій взаємодії усіх учасників даного діяльнісного процесу [16: 43]. При цьому будь-яка діяльність повинна бути направлена на формування професійної компетентності майбутнього фахівця – медичного працівника і на розвиток особистісної сфери особистості на основі професійно сформованої мотивації і задоволеності навчальною діяльністю вже в стінах навчального закладу. Рівень компетентності є рівнем діяльності, необхідним і достатнім для мінімальної успішності в досягненні результату [17: 18].

Дуже важливо, щоб у процесі навчання в навчальному закладі прищеплювалися такі якості, як співробітництво, самостійність і прагнення до самореалізації при вирішенні професійно орієнтованих завдань. Якщо робота всіх учасників процесу творча, професійна, то в досягненні поставленої мети й успіху можна не сумніватися [18: 20]. У даний час основне завдання будь-якого навчального закладу – не стільки передати знання студентам, скільки навчити вчитися самостійно, направити студента на самонавчання, саморозвиток і самореалізацію у своїй професійній діяльності.

Узагальнюючи вищезазначене, можна сказати, що компетентність – це особистісний досвід у вигляді комплексу знань, умінь, навичок, цінностей, способів сприйняття, мислення, дій, переживань, цілей, а також способів і критеріїв оцінки, що переросли в модель дій при будь-якій ситуації і в будь-яких умовах. При цьому сама компетентність розглядається як високий рівень розвитку професійної діяльності, транслятором виступає освіта, а носіями компетентності є як окремо взята особистість, так і суспільство загалом.

Підводячи підсумок, можна сказати, що зміни які відбуваються в суспільстві і визначили необхідність розробки нової стратегії в підготовці медичних кадрів – формування професійно компетентного фахівця, здатного вирішувати завдання з розвитку галузі на основі принципів співробітництва, науковості, раціонального використання наявних ресурсів, технічного вдосконалення, розвитку та реалізації власного потенціалу, становлення особистісних цінностей [19: 19]. Виходячи з вищесказаного, можна стверджувати, що основоположним чинником професійної медичної освіти стає розвиток особистісної сфери, а метою – формування професійної компетентності. Успішному становленню професійної компетентності студентів медичних закладів у процесі навчання сприяє усвідомлення і, головне, розвиток основних якостей особистості, якими повинен володіти кожен медичний працівник, при цьому величезне значення в його практичній діяльності має орієнтація на іншу людину як рівноправного учасника діяльнісного процесу.

**Висновок.** Таким чином, для формування професійної компетентності студента медичного закладу – майбутнього медичного працівника необхідні: володіння принципами взаємної співпраці, поєднання професійних якостей і особистісних позицій, прагнення до саморозвитку та самореалізації у своїй майбутній професійній діяльності. Тільки творчий настрій, жага знань і постійний пошук сприяють формуванню професійної компетентності студента-медика, майбутнього фахівця, професіонала своєї справи. Саме вони пробуджують у нього справжню свідомість і творчу активність, прагнення до саморозвитку та самореалізації, саме ці якості настільки необхідні для сучасного фахівця – професіонала своєї справи.

Медична сестра сьогодні – це висококваліфікований фахівець, здатний виконувати лікувально-профілактичні завдання, розробляти план заходів із реалізації сестринської допомоги, оцінки ефективності надання допомоги, здатний організувати заходи з надання невідкладної долікарської допомоги, профілактики захворювань. Завданням її є зменшення важких і неадекватних реакцій, створення у пацієнта розумного ставлення до хвороби, яке забезпечить найкраще виконання лікувального режиму [19: 20]. Професійна компетентність медичної сестри будується не тільки на знаннях і уміннях надати лікувальну і профілактичну допомогу, а й на вмінні успішно взаємодіяти з пацієнтами з метою з'ясування не тільки об'єктивних, але й особистісних причин захворювання.

Узагальнюючи вищезазначене, можна сказати, що компетентність – це особистісний досвід у вигляді комплексу знань, умінь, навичок, цінностей, способів сприйняття, мислення, дій, переживань, цілей, а також способів і критеріїв оцінки, що переросли в модель дій при будь-якій ситуації і в будь-яких умовах. При цьому сама компетентність розглядається як високий рівень розвитку професійної діяльності, транслятором виступає освіта, а носіями компетентності є як окремо взята особистість, так і суспільство загалом.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Радзівська І. В. Формування професійної компетентності медичних сестер / І. В. Радзівська // Проблеми освіти. – 2008. – № 57. – С. 69–73.
2. Словник іншомовних слів / [уклад. С. М. Морозова, Л. М. Шкарапута]. – К. : Наук. думка, 2000. – 680 с. – (Словники України).
3. Професійна освіта : [словник] / [уклад. С. У. Гончаренко та ін.; за ред. Н. Г. Ничкало]. – К. : Вища школа, 2000. – 380 с.
4. Сучасний тлумачний словник української мови. 65000 слів / [за заг. ред. В. В. Дубічинського]. – Х. : Школа, 2006. – 1008 с.
5. Зазюн І. А. Філософія поступу і прогнозу освітньої системи / І. А. Зазюн // Педагогічна майстерність : проблеми, пошуки, перспективи : [монографія]. – К. : Глухів : РВВ ГАПУ, 2005. – С. 10–18.
6. Шишов С. Понятіе компетенции в контексте качества образования / С. Шишов // Дайджест педагогічних ідей та технологій. Школа-парк. – 2002. – № 3. – С. 20–21.
7. Гершунский Б. С. Концепция самореализации личности в системе образования ценностей и релей образования / Б. С. Гершунский // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 3–7.
8. Маркова А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – М. : Международный гуманитарный фонд "Знание", 1996. – 308 с.
9. Поляченко Ю. В. Медична освіта у світі та в Україні / [Поляченко Ю. В. та ін.]. – К. : Книга плюс, 2005. – 383 с.
10. Драч І. І. Компетентнісний підхід як засіб модернізації змісту вищої освіти / І. І. Драч // Проблеми освіти. – 2008. – № 57. – С. 44–47.
11. Деркач А. А. Психология развития профессионала : [учеб. пособие] / Деркач А. А., В. Г. Зазыкин, Маркова А. К. – М. : РАГС, 2000. – 124 с.
12. Земцова В. И. О принципах и закономерностях адаптации студентов к профессиональной деятельности / В. И. Земцова // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2000. – №1 – С. 11–15.
13. Творогова Н. Д. Психологический контакт / Н. Д. Творогова // Сестринское дело. – 1997. – №6. – С. 24–25.
14. Бібік Н. М. Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз застосування / Н. М. Бібік // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи. Бібліотека з освітньої політики / [під заг. ред. О. В. Овчарук]. – К. : К.І.С., 2004. – 112 с.
15. Сисоєва С. О. Формування психолого-педагогічної компетентності студентів вищих навчальних закладів непедагогічного профілю / С. О. Сисоєва // Проблеми освіти у Польщі та в Україні в контексті процесів глобалізації та євроінтеграції : [зб. матеріалів Міжн. науково-практичної конференції, (22-24 квітня, 2009 р., Київ)] / [за ред. В. Кременя, Т. Левовицького, С. Сисоєвої]. – К. : КІМ, 2009. – 800 с.
16. Стрельникова А. Н. Зачем медсестре самооценка / А. Н. Стрельникова // Медсестра. 2000. – № 1. – С. 42–43.
17. Пометун О. І. Теорія та практика послідовної реалізації компетентнісного підходу в досвіді зарубіжних країн / О. І. Пометун // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи : Бібліотека з освітньої політики / [під заг. ред. О. В. Овчарук]. – К. : К.І.С., 2004. – 112 с.
18. Васильєва Л. А. Особенности формирования профессиональной компетентности будущих медицинских работников среднего звена / Л. А. Васильева // Вестник ОГУ. – 2011. – №4. – С. 19–22.
19. Андреева Н. В. Какой должна быть медсестра? / Н. В. Андреева // Сестринское дело. – 2005. – № 5. – С. 18–20.

### REFERENCES (TRANSLATED & TRANSLITERATED)

1. Radzievska I. V. Formuvannya profesiinoyi kompetentnosti medychnykh sester [Medical Nurses' Professional Competence Formation] / I. V. Radzievska // Problemy osvity [Educational Problems]. – 2008. – № 57. – S. 69–73.
2. Slovyk inshomovnykh sliv [Dictionary of Foreign Words] / [uklad. S. M. Morozova, L. M. Shkaraputa]. – K. : Nauk. dumka, 2000. – 680 s. – (Slovyky Ukrainy).
3. Profesiina osvita [Professional Education] : [slovyk] / [uklad. S. U. Goncharenko ta in. ; za red. N. G. Nychkalo]. – Kyiv. : Vyshcha shkola, 2000. – 380 s.
4. Suchasnyi tлумachnyi slovyk ukrayinskoyi movy. 6500 sliv [Modern Explanatory Dictionary of the Ukrainian Language. 6500 Words] / [za zag. red. V. V. Dubichynskogo]. – KH. : Shkola, 2006. – 1008 s.



5. Zazyun I. A. Filosofiya postupu i prognozu osvitynoyi systemy [Philosophy of Progress and Prediction of the Educational System] / I. A. Zazyun // Pedagogichna maysternist : promlye, poshuky, perspektyvy [Pedagogical Skill : Issues, Searches, Perspectives] : [monografiya]. – K. : Glukhiv : RVV GAPU, 2005. – S. 10–18.
6. Shyshov S. Ponyatie kompetentsyi v kontekste kachestva obrazovaniya [The Notion of Competence in the Context of the Educational Quality] / S. Shyshov // Daidzhest pedagogichnykh idey ta tekhnologiy. Shkola [Digest of Pedagogical Ideas and Technologies]. – School-Park. – 2002. – № 3. – S. 20–21.
7. Gershunskiy B. S. Kontseptsiya samorealizatsii lichnosti v sisteme obrazovaniya tsennostey i tseley obrazovaniya [Conception of the Personality's Self-Realization in the System of Educational Values and Educational Aims] / B. S. Gershunskiy // Pedagogika [Pedagogy] – 2003. – № 10. – S. 3–7.
8. Markova A. K. Psikhologiya professionalizma [Professional Psychology] / A. K. Markova. – M. : Mezhdunarodnyy gumanitarnyy fond "Znanie", 1996. – 308 s.
9. Poliachenko Yu. V. Medychna osvita u sviti ta v Ukraini [Medical Education in the World and Ukraine] / [Polyachenko Yu. V. ta in.]. – K. : Knyga plyus, 2005. – 383 s.
10. Drach I. I. Kompetentnisnyi pidkhid yak zasib modernizatsiyi zmistu vyshchoyi osvity [Competence-Based Approach as Means of Higher Education Contents Modernization] / I. I. Drach // Problemy osvity [Problems of Education]. – 2008. – № 57. – S. 44–47.
11. Derkach A. A. Psikhologiya razvitiya professionala [Psychology of the Professional's Development] / A. A. Derkach // Problemy osvity [Educational Problems]. – M. : RAGS, 2000. – 124 s.
12. Zemtsova V. I. O printsipakh i zakonomernostyakh adaptatsii studentov k professional'noy deyatel'nosti [On Principles and Regularities of Students' Adaptation to the Professional Work] / V. I. Zemtsova // Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo universiteta [The Journal of Orenburg State University]. – 2000. – № 1. – S. 11–15.
13. Tvorogova N. D. Psikhologicheskiy kontakt [Psychological Contact] / N. D. Tvorogova // Sestrinskoe delo [Nursing]. – 1997. – № 6. – S. 24–25.
14. Bibik N. M. Kompetentnisnyi pidkhid : refleksivnyi analiz zastosuvannya [Competence-Based Approach : the Reflexive Analysis of Application] / N. M. Bibik // Kompetentnisnyi pidkhid u suchasniy osviti. Svitovyi dosvid ta ukrainski perspektyvy. Biblioteka z osvitynoyi polityky [The Competence-Based Approach in the Modern Education : the World's Experience and Ukrainian Perspectives. The Library on Educational Policy] / [pid zag. red. O. V. Ovcharuk]. – K. : K. I. S., 2004. – 112 s.
15. Sysoeva S. O. Formuvannya psykholoho-pedagogichnoi kompetentnosti studentiv vyshchych navchalnykh zakladiv nepedagogichnogo profilu [Students' Psychological-Pedagogical Competences Formation in Higher Educational Establishments of Non-Pedagogical Profile] / S. O. Sysoeva // Problemy osvity u Pol'shchi ta v Ukraini v konteksti protsesiv globalizatsiyi ta evrointegratsiyi [Problem of Education in Poland and Ukraine in the Context of Globalizational and Eurointegrational Processes] : [zb. materialiv Mizh. naukovo-praktychnoyi konferentsiyi, (22 – 24 kvitnya, 2009 r. Kyiv). – Zhytomyr / [za red. V. Kremenyu, T. Levovyts'kogo, S. Sysoevoyi]. – K. : KIM, 2009. – 800 s.
16. Strelnikova A. N. Zachem medsestre samoosnena [Why do a Nurse Need Self-Evaluation] / A. N. Strelnikova // Medsestra [Medical Nurse]. 2000. – № 1. – S. 42–43.
17. Pometun O. I. Teoriya ta praktyka poslidovnoyi realizatsiyi kompetentnisnogo pidkhodu v dosvidi zarubizhnykh krayin [Theory and Practice of Consequent Realization of the Competence-Based Approach in the Experience of Foreign Countries] / O. I. Pometun // Kompetentnisnyi pidkhid u suchasniy osviti : svitovyi dosvid ta ukrains'ki perspektyvy : Biblioteka z osvitynoyi polityky [The Competence-Based Approach in the Modern Education : the World's Experience and Ukrainian Perspectives : the Library on the Educational Policy] / [pid zag. red. O. V. Ovcharuk]. – K. : K. I. S., 2004. – 112 s.
18. Vasil'eva L. A. Osobennosti formirovaniya professional'noy kompetentnosti budushchikh meditsinskikh rabotnikov srednego zvena [Peculiarities of Forming the Future Medical Workers' Professional Competence Formation] / L. A. Vasil'eva // Vestnik OGU [OSU Journal]. – 2011. – № 4. – S. 19 – 22.
19. Andreeva N. V. Kakoy dolzhna byt' medsestra? [What a Nurse should Be?] / N. V. Andreeva // Sestrinskoe delo [Nursing]. – 2005. № 5. – S. 18–20.

Матеріал надійшов до редакції 10.12. 2013 р.

**Левковская С. Н. Формирование профессиональной компетентности будущих медицинских сестер как научная проблема.**

*В статье рассмотрена актуальность формирования профессиональной компетентности будущих медицинских сестер как средства модернизации высшего медицинского образования, определены содержание и объем понятий "компетенция", "компетентность", "компетентностный подход", предусматривающий повышение подготовки студентов медицинских заведений к профессиональной деятельности. Выяснено, что решающим фактором достижения основных целей современного образования является формирование ключевых компетенций, которые необходимы для любой профессиональной деятельности. Обоснованы особенности реализации компетентностного подхода в медицинском образовании.*

**Ключевые слова:** компетенция, компетентность, компетентностный подход, профессиональная компетентность.

**Levkivska S. M. The Professional Competence Formation of Future Medical Nurses as a Scientific Problem.**

*In the modern conditions the issue of the professional competent expert on the market of the intellectual labour is up-to-date. The specificity of the medical work justifies the determination of such notion as "medical nurses' professional competence", to the successful establishment of which promotes the perception and primarily the development of a personality's leading qualities, which each medical worker has to possess. Herewith of main importance should be the orientation on each person as an equal participant of the working process. One of the strategic tasks of the life protection is the securing of the quality of the nursing help. The solution of this task is connected inseparably with the professional preparation of qualified specialists of nursing services and the realization of all potential personal possibilities and skills. Professional competence of a medical nurse is necessary while different stages of the curing process. It is an integral quality, which is characterized by the readiness to perform professional-oriented tasks of different level of complexity and is expressed in tolerance, professional empathy, compliance with the pressure, charity, that promote to the alleviation of sufferings and the renovation of the patient's health. The article enlightens the actuality of the professional competence formation of future medical nurses as the means of modernization of higher medical education, the content and volume of such concepts "competence", "competency", "competence-based approach" are defined, that envisages the increase of preparation of medical students to the professional activity. Herewith any work should be directed on the formation of the professional competence of a future specialist – a medical worker – and on the development of the personality's personal sphere on the basis of the professionally formed motivation and the delight with the educational activity in the educational establishment. It is found out that the decisive factor of the achievement of primary purposes of the modern education is the formation of key competences, which are needed for any professional activity. The peculiarities of the competence approach realization are substantiated in the medical education.*

**Key words:** competency, competence, competence approach, professional competence.

УДК 378.14

І. І. Волотівська,  
аспірант

(ВКНЗ "Коростишівський педагогічний коледж імені І. Я. Франка Житомирської обласної ради)  
voinkorpk@mail.ru

## АКТУАЛІЗАЦІЯ ІДЕЇ ПЕДАГОГІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ НАПРИКІНЦІ 40-Х – НА ПОЧАТКУ 50-Х РОКІВ ХХ СТОЛІТТЯ

*У статті розглянуто деякі аспекти професійної підготовки майбутніх учителів іноземної мови у післявоєнний період. Акцентовано увагу на значенні педагогізації як основного напрямку посилення цієї підготовки. Розкрито та проаналізовано основні ідеї та методичні рекомендації, висунуті вітчизняними педагогами наприкінці 40-х – на початку 50-х років минулого століття щодо перебудови навчального процесу вищої школи з метою покращення педагогічної спрямованості підготовки вчителів іноземної мови. Ці педагоги вбачали рушійну силу зростання професійної майстерності майбутнього вчителя у педагогізації.*

**Ключові слова:** професійна підготовка, педагогізація, учитель іноземної мови, навчальний процес.

**Постановка проблеми.** У сучасних умовах розвитку загальноєвропейської і глобальної взаємодії та інтеграції знання іноземних мов і їх викладання визначаються як один із пріоритетних напрямів освітньої діяльності держав світу. Успішність обов'язкового вивчення однієї іноземної мови вже з початкової школи, розпочатої в Україні з 2002 року, значною мірою залежить від рівня кваліфікації та професійної підготовки вчителя до ефективного викладання іноземної мови. У зв'язку з цим у перспективних документах щодо розвитку освіти України у ХХІ столітті наголошується на необхідності забезпечення державою підготовки кваліфікованих педагогічних кадрів, добре обізнаних з психолого-педагогічними, дидактичними, методичними особливостями навчання дітей різних вікових груп, здатних до творчої праці та професійного розвитку.

Важливою вимогою такої підготовки є підвищення рівня професіоналізації в процесі засвоєння майбутніми вчителями різних знань з програми професійної освіти. Особливої уваги в зв'язку з цим набуває педагогізація як риса професійної педагогічної освіти, впровадження якої було розпочато в Україні Інститутами народної освіти ще в 20-ті роки минулого століття.

Врахування здобутків і труднощів попереднього історичного досвіду професійно спрямованої підготовки вчителя іноземної мови може стати основою для більш глибокого розуміння сучасної її проблематики і більш повного бачення генези такої підготовки. Конструктивно-критичне вивчення досвіду, нагромадженого вітчизняними професійно-педагогічними навчальними закладами, дає змогу прослідкувати зумовленість професійної підготовки вчителя іноземної мови суспільно-політичними, соціально-культурними та іншими чинниками, розглянути її як систему, яка розвивається не тільки в синхронії, а й у діахронії, визначити тенденції такого розвитку.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблема професійної підготовки педагогічних кадрів не втрачає своєї актуальності. Нею активно займаються такі українські вчені, як О. А. Дубасенюк, О. Н. Пехота, Є. С. Барбіна; шляхи та методи професійного становлення вчителя розкриваються у дослідженнях О. О. Абдулліної, Ю. К. Бабанського, В. І. Загвязинського, І. А. Зязюна, С. О. Сисоевої, Р. П. Скульського, В. О. Сластьоніна; формування готовності майбутніх учителів до професійної діяльності знайшло своє відображення у роботах І. М. Богданової, Є. П. Голобородька, О. В. Волошенка, Л. П. Кадченка, Л. А. Михайлової, Г. О. Нагорної; формуванню професійної компетенції майбутніх учителів іноземних мов як основи педагогічної майстерності присвячені праці Л. В. Ананьєвої, В. В. Баркасі, О. Б. Бігіч, Н. С. Мартинович, Г. В. Мельниченка, Ю. І. Пассова, В. В. Сафоновой, Т. Ю. Тамбовкіної.

Проте проблема педагогізації професійної підготовки майбутніх учителів іноземної мови досі не знайшла достатнього висвітлення в сучасній педагогічній науці. Вперше поставила цю проблему в історико-педагогічному ракурсі О. Є. Мисечко. Таким чином, актуальність вивчення проблеми професійно орієнтованої підготовки вчителя до навчання іноземної мови в історико-педагогічному аспекті обумовлюється необхідністю інтенсифікації наукових пошуків особливостей такої підготовки з огляду на важливість у сучасних цивілізаційних умовах володіння іноземними мовами. Недостатньо опрацьована та висвітлена проблема потребує подальшого вивчення.

У зв'язку з цим **метою статті** є огляд розвитку ідеї педагогізації професійної підготовки вчителя іноземної мови наприкінці 40-х – на початку 50-х років ХХ століття.

**Виклад основного матеріалу.** На цей період припадає повоєнна розбудова вщент зруйнованого війною народного господарства держави. Водночас необхідно було відновлювати систему освіти. Потрібно було зробити висновки з пережитих країною випробувань та розпочинати нове життя. В організації професійної освіти вчителів іноземних мов цей період відзначився прийнятою 7 квітня 1946 року Радою Міністрів

УРСР і Центральним Комітетом КП(б)У постановою "Про поліпшення вивчення іноземних мов у семирічних і середніх школах УРСР", що спонукало до негайного збільшення кількості й якості підготовки кваліфікованих педагогів, суттєвого розширення мережі професійних освітніх закладів. Відновили свою діяльність Харківський, Дніпропетровський, Одеський педагогічні інститути іноземних мов. Також було відкрито нові [1]. Проте, підготовка кадрів здійснювалася не на високому рівні.

Відомий у той час радянський методист А. Монігетті вважав, що причиною цього є недостатня педагогізація навчального процесу. Саме він першим серед науковців, що займалися проблемами іншомовної освіти, звернувся до теми більш цілеспрямовано зорієнтованої на майбутнє викладання іноземної мови у школі професійної підготовки вчителів. Його авторству належали статті, надруковані в 40-50-х роках у єдиному фаховому журналі з питань викладання іноземних мов "Иностранные языки в школе". Студенти інститутів та факультетів іноземних мов, а також викладачі мовних дисциплін, на його думку, не досить чітко розуміли зміст і форми професійної підготовки не загалом іншомовних філологів, а саме майбутніх учителів іноземних мов. Він сформулював деякі принципи педагогізації іншомовної фахової підготовки, які могли знайти своє застосування не лише в курсі методики та в ході педагогічної практики, але й при викладанні спеціальних мовних дисциплін: теоретичних (фонетика, граматики, лексикологія, історія мови) і практичних (лексика, усна і писемна практика, переклад).

По-перше, викладачам фахових дисциплін варто було ґрунтовно ознайомитися з програмою середньої школи з іноземних мов, щоб проаналізувати й співставити шкільну та вузівську термінологію і дотримуватися єдиних термінів при позначенні мовних явищ і мовленнєвих процесів. По-друге, А. Монігетті вважав доречним знайомство викладачів вищої школи з шкільними підручниками з іноземних мов та книгами для вчителя, що додавалися до них, що давало можливість навчити студентів складати план та окремі елементи уроку. Практикуючи виразне читання студентами на практичних заняттях з фонетики чи лексики вголос текстів із шкільних підручників, можна було не тільки відпрацьовувати правильну вимову й інтонацію, а й привчати при цьому студентів виступати перед аудиторією. Доцільним було залучення студента до роботи педагога безпосередньо в аудиторії: виправлення помилок своїх товаришів в усному мовленні та письмових роботах. Проведення під керівництвом викладача окремих етапів практичних занять виробляло практичні вміння по введенню, закріпленню та контролю засвоєння мовного матеріалу [2].

У 1947-1950 роках кафедри педагогіки та методики мали безліч "невикористаних", на думку А. Монігетті, ресурсів. Більше уваги варто було звертати на розвиток у студентів умінь поєднувати навчання з вихованням, чіткості, принциповості, вольових якостей, умінь поводитися на уроці, умінь користуватися наочністю та ставити оцінки, умінь боротися з порушенням дисципліни.

Курс методики також потребував змін. Варто було перебудувати план таким чином, щоб кожна теоретична тема закріплювалася на практичному семінарі, щоб навчати студентів на матеріалі підручника складати тематичний план уроків та розробляти окремі елементи уроку.

Особливу увагу радили звертати на ознайомлення студентів зі стабільними підручниками з іноземної мови для школи та педагогічну практику, що завжди займала чи не найперше місце у підготовці фахівців будь-якої спеціальності. Звичайно, якість проведених студентами занять прямопропорційно залежала від їх підготовки у вузі. Наприкінці 40-х років XX століття ця підготовка була недостатньою, оскільки не повністю враховувала потреб школи. Крім того, не було ділового тандему між кафедрами мови та методики. Навіть студенти з бездоганним практичним володінням іноземною мовою були не завжди спроможні результативно застосувати отримані знання на практиці. Проте, певне покращення підготовки студентів до підпрактики все ж відбулося у 1949 році після затвердження Міністерством вищої освіти СРСР стандартної програми підпрактики. Інструктивні конференції, семінари, виставки "На допомогу практиканту", друковані інструкції із проведення практики, збільшення кількості пробних уроків – неповний перелік засобів підвищення якості підпрактики, що рекомендовалися в програмі.

Обговорення у педагогічній періодиці проблеми педагогізації професійної підготовки майбутнього вчителя іноземної мови набуло свого розвитку у статті І. Р. Шиллінга "Об улучшении подготовки студентов педагогических институтов иностранных языков", що вийшла друком в журналі "Иностранные языки в школе" у 1950 році.

І. Р. Шиллінг запропонував свої шляхи покращення підготовки студентів інститутів іноземних мов. Його формулювання головної вимоги – педагогізації навчального процесу – полягало в тому, щоб навчити майбутніх учителів навчати мови, а не лише навчатися самим. Ця тенденція мала, на його думку, пронизувати усі 5 курсів навчання у вузі. Студентам, наголошував він, варто було не лише засвоїти явища мови, а й аналізувати їх (наводити приклади, помічати помилки інших студентів та виправляти і пояснювати їх). Тісне сплетіння методики навчання мови з практикою мови у ході роботи зі шкільним підручником мало розвивати у студентів вміння розглядати отримані знання очима і студента, і педагога, а також виховувати інтерес і любов майбутніх педагогів до обраної професії [3].

3. М. Цветкова у статті "Основные вопросы методики обучения в педагогических институтах и на факультетах иностранных языков" також виділила цілу низку умов, що заважали студентам повною мірою підготуватися до роботи вчителя іноземних мов:

- Недостатні знання граматики рідної мови. Вивчення граматики у школі закінчувалася у 7 класі, тому до вступу у вуз основні аспекти забувалися – студентам було важко порівнювати граматику та лексику іноземної та рідної мов;
- невміння працювати самостійно;
- відсутність конкретно поставленої мети на початку кожного курсу вузу – студенти не завжди виділяли необхідний аспект мови з-поміж інших;
- відсутність педагогізації навчального процесу, зокрема, відсутність педагогічних дисциплін на початковому етапі навчання у вузі, що унеможливлювало сприйняття студентами можливих труднощів у викладанні мови у педагогічному ракурсі;
- викладання граматики і практики мови без належного теоретичного обґрунтування на початковому етапі навчання (без порівняння з рідною мовою та без вказівок на можливі труднощі вживання того чи іншого мовного явища учнями у школі);
- відсутність курсу перекладу та навчання перекладу як особливого аспекту іноземної мови;
- акцент на практичному репродуктивному оволодінні мовою на початковому етапі навчання, що гальмувало засвоєння граматики;
- відсутність зв'язку мовлення з мисленням у тогочасних умовах, коли мова ще не була засобом спілкування для широких кіл тих, хто її вивчав у школі, та відсутність наочності;
- виконання великої кількості механічних вправ, що не давало можливості для розумового розвитку;
- відсутність науково обґрунтованої методики викладання іноземних мов. Таким чином,

3. М. Цветкова вважала стан викладання іноземної мови у педагогічних інститутах "ненормальним" і вбачала рішення проблеми у цілковитій взаємодії вузівської і шкільної методик навчання мови [4].

У постанові "Про покращення викладання іноземних мов у середніх школах", прийнятої 4 жовтня 1947 року Радою Міністрів СРСР, йшлося також про необхідність підвищення рівня знань учнів з іноземної мови шляхом свідомого сприйняття та розуміння мови літературних творів видатних зарубіжних письменників. Цілком логічно виникло питання педагогізації літературної підготовки майбутніх учителів іноземної мови [5]. На багатьох факультетах іноземних мов історію літератури та літературу вважали додатком до навчального плану, що мала покращити знання мови, ігноруючи при цьому зміст літературного матеріалу, який насправді мав значний культурологічний потенціал для викладання іноземної мови у школі. Тому досить часто лінгвісти, а не літературознавці, викладали ці предмети. Крім того, державні іспити у вузах не містили питань з літератури, що, звичайно, знижувало вагу літературної підготовки. Потрібні були програми, посібники та підручники з літератури іноземної мови, щоб забезпечити їй належне місце у системі підготовки майбутніх учителів іноземної мови та підвищило рівень її викладання на факультетах іноземних мов.

Гостра потреба у викладачах іноземних мов у зв'язку зі збільшенням кількості шкіл у повоєнний період призвела до стрімкого збільшення кількості факультетів іноземних мов у педагогічних інститутах та інститутах іноземних мов [6: 300-301]. Це суттєво покращило розвиток професійної іншомовної підготовки вчителів наприкінці 40-х – на початку 50-х років XX століття.

У контексті розглянутої проблеми центральним аспектом сучасної професійної підготовки майбутнього вчителя іноземної мови повинно залишатися питання оптимального співвідношення теоретичних і практичних знань студентів, а основним напрямом – педагогізація навчально-виховного процесу. Це, на нашу думку, призведе до зростання професійної майстерності майбутніх учителів іноземної мови, а також сприятиме здатності до успішної практичної педагогічної діяльності. В свою чергу, окреслені історією засоби педагогізації професійної підготовки майбутнього вчителя іноземної мови потребують подальшого вивчення та аналізу.

#### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ**

1. План підготовки учителів для семирічних і середніх шкіл УРСР на 1949-1950 рр. – ЦДАВОВ України, ф.166, оп.15, спр.575, арк. 26–28.
2. Монигетти Ан. О педагогизации учебного процесса в институтах и на факультетах иностранных языков / Ан. Монигетти // Иностранные языки в школе. – 1949. – № 5. – С. 51–58.
3. Шиллинг И. Р. Об улучшении подготовки студентов педагогических институтов иностранных языков / И. Р. Шиллинг // Иностранные языки в школе. – 1950. – № 1. – С. 63–68.
4. Цветкова З. М. Основные вопросы методики обучения в педагогических институтах и на факультетах иностранных языков / З. М. Цветкова // Иностранные языки в школе. – 1951. – № 5. – С. 53–62.
5. Тураев С. В. О литературной подготовке преподавателей иностранных языков / С. В. Тураев // Иностранные языки в школе. – 1949. – № 2. – С. 42–50.

6. Мисечко О. Є. Формування системи фахової підготовки вчителя іноземної мови у педагогічних навчальних закладах України (початок XX ст. – початок 1960-х років) / О. Є. Мисечко. – Житомир : "Полісся", 2008. – 528 с.

#### **REFERENCES (TRANSLATED & TRANSLITERATED)**

1. Plan pidgotovky uchyteliv dlia semyrichnykh ta serednykh shkil URSR na 1949 – 1950 rr. [The Plan for Teachers' Preparation for Seven-Year and Secondary Schools of the USSR for 1949 – 1950]. – TSDAVOV Ukrainy, f. 166, op. 15, spr. 575, ark. 26–28.
2. Monigetti An. O pedagogizatsii uchebnogo protsessa v institutakh i na fakultetakh inostrannykh yazykov [About Pedagogization of Educational Process at Institutes and Foreign Languages Faculties] / An. Monigetti // Inostrannye yazyki v shkole [Foreign Languages at School]. – 1949. – № 5. – S. 51–58.
3. Shylling I. R. Ob ulutshenii podgotovki studentov pedagogicheskikh institutov inostrannykh yazykov [About Improvement of Students' Preparation at Pedagogical Institutes of Foreign Languages] / I. R. Shylling // Inostrannye yazyki v shkole [Foreign Languages at School]. – 1950. – № 1. – S. 63–68.
4. Tsvetkova Z. M. Osnovnye voprosy metodiki obucheniya v pedagogicheskikh institutakh i na fakultetakh inostrannykh yazykov [Main Issues of Teaching Methodology at Pedagogical Institutes and Foreign Languages Faculties] / Z. M. Tsvetkova // Inostrannye yazyki v shkole [Foreign Languages at School]. – 1951. – № 5. – S. 53–62.
5. Turaev S. V. O literaturnoi podgotovke prepodavatelei inostrannykh yazykov [About Literary Preparation of Foreign Languages Teachers] / S. V. Turaev // Inostrannye yazyki v shkole [Foreign Languages at School]. – 1949. – № 2. – S. 42–50.
6. Mysechko O. Ye. Formuvannia systemy fakhovoi pidgotovky vchytelia inozemnoi movy u pedagogichnykh navchalnykh zakladakh Ukrainy (pochatok XX st. – pochatok 1960-kh rokiv) [Forming the Professional System of Preparation of Foreign Languages Teachers at Pedagogical Institutions of Ukraine (the Beginning of the XX Century – the Beginning of 1960s)] / O. Ye. Mysechko – Zhytomyr : "Polissia", 2008. – 528 s.

Матеріал надійшов до редакції 24.12. 2013 р.

#### ***Володівська І. І. Актуалізація ідей педагогізації професійної підготовки вчителя іноземного мови в кінці 40-х – в початку 50-х років XX століття.***

*В статье рассмотрены некоторые аспекты профессиональной подготовки будущих учителей иностранного языка в послевоенный период. Внимание акцентируется на значении педагогизации как основного направления усиления такой подготовки. Раскрыты и проанализированы основные идеи и методические рекомендации отечественных педагогов 40-х – 50-х годов XX столетия об изменении учебного процесса высшей школы с целью улучшения педагогической направленности учителей иностранного языка.*

**Ключевые слова:** профессиональная подготовка, педагогизация, учитель иностранного языка, учебный процесс.

#### ***Volodiv'ska I. I. Developing the Idea of Pedagogization of Foreign Language Teachers' Professional Preparation in the Late 40s – Early 50s of the XX Century.***

*Some aspects of the professional preparation of future teachers of foreign languages in the afterwar period are examined in the article. At that time Ukraine was destroyed by the war and needed rebuilding and reorganization of the educational system. That is why a lot of pedagogical institutes of foreign languages resumed their work after some governmental documents concerning broadening the professional preparation network. Methodological recommendations of the famous educationalists of that time about the improvement of foreign languages teachers' preparation are presented. The scientific methods of description and analysis have been used in order to single out advantages and disadvantages of foreign language teachers' preparation in the afterwar period. The attention is accented on the value of pedagogization as the main trend in the process of education and upbringing. The results prove the fact that the first steps in the direction of improving the foreign language teachers' preparation were made. The harmony of theoretical and practical knowledge of students as well as pedagogization should remain the main aspects in the educational process.*

**Key words:** professional education, pedagogization, foreign language teachers, educational process.

УДК 371.133:37.03

Ю. Я. Мазур,  
аспірант

(Хмельницький національний університет)

## ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО ЗНАЧУЩИХ УМІНЬ ТА НАВИЧОК МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ЯК ПРОБЛЕМА ПСИХОЛОГІЧНОЇ НАУКИ

*У статті на основі аналізу поглядів вітчизняних та зарубіжних науковців, психологів узагальнено основні підходи до трактування понять "уміння" та "навичка". Нами досліджено психологічні особливості формування професійно значущих умінь і навичок майбутніх учителів початкової школи, як одна з цілей навчально-виховного процесу. Особливу увагу зосереджено на дослідженні теорії поетапного формування дій, умінь і навичок, запропонованої психологами П. Гальперіном та К. Платоновим. У результаті опрацювання теоретичного матеріалу нами виявлено відмінності у методиці їх формування.*

**Ключові слова:** навички, майбутні учителі початкової школи, проблема психологічної науки.

**Постановка проблеми.** Модернізація сучасної освіти є закономірним історичним процесом, пов'язаним із необхідністю зміни освітньої моделі, що сформувалася в умовах індустріальної культури і вступила в протиріччя з культурними реаліями постіндустріального суспільства. В таких умовах підготовка спеціаліста та формування у нього багатокomпонентного складу інтегративних професійно значущих умінь та навичок є пріоритетним напрямом вищої школи.

**Метою статті** є аналіз психологічних особливостей формування професійно значущих умінь та навичок майбутніх учителів початкової школи.

**Виклад основного матеріалу.** Сучасний стан розвитку психолого-педагогічних досліджень вимагає уточнення визначення поняття "вміння" та "навичка". Аналіз наукової літератури свідчить, що ці поняття трактуються неоднозначно. Одні дослідники (К. Корнілов, Б. Ломов, К. Платонов, П. Рудик) [1] вважають, що навички передують вмінням, інші вважають (Є. Кабанова-Меллер, М. Левітов, М. Риков) [2], що вміння виникають раніше навичок. Причиною цих розбіжностей є багатозначність трактування "вміння" та "навичка".

Філософський словник трактує поняття "вміння" як поєднання навичок та знань, що визначає чіткість виконання будь-якої діяльності, і вважається засобом застосування засвоєних знань на практиці, це значно складніше утворення освіти, ніж навички або знання, взяті окремо [3: 389].

В енциклопедичному словнику термін "уміння" визначається як здатність людини виконувати будь-яку діяльність або окремі дії на основі отриманого раніше досвіду, знання виконання даної дії [4: 895].

В Українському педагогічному словнику "уміння" трактується як здатність належно виконувати певні дії, засновані на доцільному використанні людиною набутих знань і навичок [5: 285].

У "Педагогічній енциклопедії" зазначається, що вміння – це можливість ефективно виконувати дії у відповідності з цілями й умовами, в яких доводиться діяти. Надбані людиною уміння не тільки визначають якість її діяльності та збагачують її досвід, але й можуть стати свідченням рівня загального розумового розвитку людини. Легкість і швидкість оволодіння вміннями говорить про високий рівень здібностей людини [6: 195-196].

В психолого-педагогічній теорії існують наступні визначення поняття "навички":

1. автоматизація дії, і в той же час її свобода;
2. автоматизовані компоненти свідомої дії людини, які виробляються в процесі її виконання;
3. сформоване у відповідності з необхідним еталоном уміння (ознакою сформованої навички є, передусім, якість дії, а не її автоматизація);
4. здібність виконувати цілеспрямовані дії автоматизовано, без спеціально направленої на них уваги, але під контролем свідомості;
5. присвоєний спосіб діяльності, тобто інтеріоризація, яка пов'язана з підсвідомістю, що формує автоматизм;
6. знання, включені в певну діяльність (або дії) [3].

Згідно до вищезазначених визначень, навичка формується як свідомо автоматизована дія і потім функціонує як спосіб її виконання.

Аналіз наукової літератури свідчить, що формування професійно значущих умінь та навичок є однією із головних цілей педагогічного навчання майбутнього вчителя початкової школи. Академік С. Гончаренко наголошує на тому, що оволодіння вміннями та навичками є складним аналітичним процесом кори великих півкуль головного мозку, в ході якого створюються і закріплюються асоціації між завданнями, необхідними для його виконання, знаннями та застосуванням знань на практиці [5: 283-290]. На думку педагога, оволодіння ними проходить кілька стадій. Спочатку ознайомлення з вміннями,

усвідомлення їх смислу, потім початкове оволодіння ними. Нарешті самостійне й дедалі точніше виконання практичних завдань.

Формування умінь та навичок стає необхідністю навчального процесу, про що свідчать також дослідження багатьох психологів. Так, ґрунтуючись на основних положеннях теорії психології людської діяльності (Б. Ананьєв, О. Леонтьєв, С. Рубінштейн та ін.) [7: 13; 8], Є. Мілерян визначає їх як надзвичайно складне структурне поєднання чуттєвих, інтелектуальних, вольових, емоційних якостей особистості, що формуються й виявляються у свідомому, доцільному, успішному здійсненні системи перцептивних, розумових, мнемічних, вольових, сенсомоторних та інших дій, що забезпечують досягнення поставленої мети діяльності у змінних умовах її перебігу [9: 65-70].

Доцільно зазначити, що уміння в своїй сутності є внутрішньою моделлю майбутньої діяльності, які, базуючись на знаннях і здібностях, забезпечують її ефективність. Вони концентрують те, що здобувається особистістю у процесі зовнішньої, тобто практичної, педагогічної діяльності й одночасно розвивається внутрішньо, але під впливом зовнішніх факторів. Формуючись у сфері педагогічної діяльності, вони є наслідком як зазначеної діяльності, так і розвитку здібностей, оскільки засновані на них і водночас є їх передумовою. У процесі їх засвоєння принципового значення набуває положення стосовно взаємозв'язку знань і умінь. Знання – це основа вміння (теоретичні позиції, які сприяють результативності їх набуття). Розглядаючи вміння як підґрунтя знань та компонент навички, деякі психологи пропонують наступну послідовність етапів навчання: знання – вміння – навички. Це свідчить про те, що вміння та навички являють собою два різних рівня володіння діями. Тим не менше навичка є більш досконалим етапом, оскільки вона формується в процесі тривалих вправ [10: 60].

У дослідженнях Г. Костюка, С. Рубінштейна, Ю. Самаріна [8] обґрунтовано положення про те, що однією із найважливіших "внутрішніх умов", яка забезпечує створення фундаменту вмінь і сприяє якісним змінам у їх структурі є здібності. Тоді, коли знання забезпечують конструювання умінь, внутрішніх моделей діяльності, і виступають як вихідні теоретичні позиції у прийнятті найбільш оптимального рішення в новій ситуації, то здібності забезпечують пристосування цих моделей до умов, які змінюються.

Фізіологічною основою формування навичок і вмінь є утворення систем тимчасових нервових зв'язків, які, закріплюючись, стають стереотипними. На початковому етапі важливе значення має взаємодія слова (друга сигнальна система людини) і демонстрування (рухів, дій, зразків тощо). Правда, і на цьому етапі можна обмежитись словесним поясненням правила, інструкції, якщо в учнів є певні знання, достатні для їх розуміння життєвий досвід. Слово, мова сприяє формуванню навичок і вмінь, додержанню певної послідовності дій, рухів, темпу, ритму тощо. В міру удосконалення прийому потреба в пригадуванні правила або способу виконання дії зменшується, а потім і зовсім відпадає. Поступово дії автоматизуються, переходять у навички. Увага при цьому зосереджується на процесі здобуття необхідного результату і на якості виконання дій чи операцій [3: 3-12].

Вагомий внесок в обґрунтування процесу формування розумових дій, умінь та навичок здійснив теоретик науки П. Гальперін охарактеризувавши теорію поетапного оволодіння ними: 1 етап – створення мотивації; 2 етап – з'ясування орієнтовної основи дій у системі (моделі об'єкта, навчального алгоритму "операції" за розпізнаванням або відтворенням об'єкта); 3 етап – формування дії у матеріальному вигляді (створення плану дії з метою закріплення її зразків); 4 етап – формування дії та її виконання як "своїми словами", так і за встановленою формулою; 5 етап – формування дії в собі ("промовляння") (зовнішні ознаки дії замінюються символами (словами)); 6 етап – формування дії у внутрішній мові [11].

Іншим центральним положенням теорії поетапного формування розумових дій є положення про орієнтовну основу дій, тобто систему умов (наприклад, урахування властивостей матеріалів і інструментів, послідовність операцій тощо), на які реально спирається людина в процесі оволодіння діяльністю, а також положення про типи орієнтування, кожний з яких створює певні умови для формування вмінь і навичок.

Орієнтовна основа дій класифікується: за ступенем повноти (неповна, повна, надлишкова); за способом отримання (дається в готовому вигляді або виділятися самостійно учнями); за ступенем узагальнення (конкретна чи абстрактна) [11].

Із трьох типів орієнтовної основи менш ефективним є перший, так званий "шлях проб і помилок", за якого процес формування умінь і навичок іде повільно й з більшою кількістю помилок, тому що орієнтири подано в неповному вигляді. Другий тип орієнтовної основи містить усі умови (у повному обсязі), необхідні для виконання дій, і повну програму (алгоритм) послідовності всіх операцій, придатну для орієнтування лише в конкретному випадку. У результаті, формування умінь і навичок за такої орієнтовної основи йде швидко й безпомилково, однак якісного зрушення в розумовому розвитку того, хто навчається, не спостерігається, тому що перенесення дій на вирішення більш складних завдань не здійснюється [11; 12].

Згідно з теорією поетапного формування розумових дій, лише третій тип орієнтовної основи сприяє формуванню повноцінних умінь і приводить до значного зрушення в розумовому розвитку того, хто



навчається. У цьому випадку орієнтири подано в узагальненому вигляді, вони характерні для цілого класу явищ. Дія стає більш стійкою, швидкою і безпомилковою. Тим, хто навчається, дається загальний метод (алгоритм) дій, завдяки чому можна самостійно сформувати орієнтовну основу для кожного конкретного випадку.

Іншими словами, дотримуючись зазначеної теорії можна зробити висновок про те, що наявність орієнтовної основи дій підвищує ефективність оволодіння навчально-пізнавальною діяльністю взагалі й конкретним її видом (дизайнерський) зокрема, а також сприяє створенню певних умов для формування професійних художньо-конструкторських умінь.

Розкриваючи особливості кожного зазначеного етапу, Н. Тализіна стверджує, що всі види діяльності складаються із системи дій, об'єднаних загальним мотивом, що в сукупності забезпечують досягнення мети діяльності, до складу якої вони входять [13: 135-141]. Процес навчання має таку саму структуру, що й діяльність загалом та здійснюється поетапно. Спочатку, при формуванні вмінь той, хто навчається, має обґрунтувати свої дії, усвідомлювати всі прийоми, операції й теоретичні положення, на яких вони ґрунтуються, що виявляється в розгорнутості міркувань. Поступово вміння вдосконалюються й набувають автоматизму (не всі операції усвідомлюються). Свідоме перенесення умінь на вирішення нових завдань – показник того, що вони сформувалися на вищому рівні.

Вартим уваги є твердження О. Леонтєва, яка зазначає, що для оволодіння вміннями та навичками, необхідна адекватна діяльність, продуктами якої є саме цей досвід. Будь-яка діяльність включає об'єкт впливу, наприклад, текст параграфа, вправа з мови, задача певного типу тощо, акти його перетворення (зовнішні практичні, внутрішні психічні дії, операції), продукт (знання, уміння, навички), умови та засоби перетворення, а також психічні дії контролю за цими складовими елементами діяльності та оцінювання і доцільного виправлення їх. Учні, щоб пізнати щось, тобто, набути досвіду, потрібно оволодіти діяльністю, в якій він засвоює досвід [14: 122-128].

У своїх наукових працях С. Рубінштейн звертає увагу на структуру пізнання, розглядаючи її за схемою руху від конкретного до абстрактного та сходження від абстрактного до конкретного, взяв за основу аналіз структури учіння [12]. Формування вмінь та навичок, таким чином, відбувається на основі пам'яті але опосередковується аналітико-синтетичною діяльністю, у процесі розв'язування задач, виконання вправ на основі процесів аналізу, синтезу, абстрагування та узагальнення. Більш того, цей процес проходить оптимально, коли будується на загальних дидактичних принципах з урахуванням особливостей змісту навчальних дисциплін, груп учнів, індивідуальності окремих з них і при використанні необхідних коштів.

Доктор психологічних наук Л. Ітельсон визначає вміння як володіння складною системою психічних і практичних дій, необхідних для доцільної регуляції дій знаннями, які є у суб'єкта [15: 224-230]. Ця система включає в себе огляд знань, пов'язаних із задачею; виділення орієнтирів відповідних властивостей предмета; дослідження предмета на цій основі; виявлення його вагомих для задачі властивостей; визначення на цій основі системи перетворень, які ведуть до рішення задачі; виконання самих перетворень; контроль результатів та корекцію на цій основі всього описаного процесу. Формування умінь представляє собою, на його думку, оволодіння всією описаною системою операцій по переробці інформації, яка міститься в знаннях, та інформації, яка отримується від предмета, її зіставлення та співвіднесення з діями.

Ми погоджуємося з твердженням К. Платонова, який під вміннями розуміє здібність людини з належною якістю та у відповідний час виконувати роботу в нових умовах. У формуванні вмінь науковець виділяє п'ять етапів [9]:

1. початкове вміння (усвідомлення мети дії і пошуком способів її виконання на основі раніше набутих знань і навичок);
2. недостатньо вміла діяльність, коли наявні знання про способи виконання діяльності поєднуються з використанням раніше отриманих, неспецифічних для даної діяльності навичок;
3. окремі загальні вміння;
4. високорозвинуті, але вузькі вміння, які можуть бути використані в різних видах діяльності;
5. високорозвинуті вміння (творчим використанням знань і навичок щодо даної діяльності, усвідомлення мети, мотивів вибору і способів її досягнення);
6. майстерність (творчим використанням різних умінь).

При цьому навички виробляються багаторазовими вправами в тих самих умовах діяльності, а вчинена дія носить автоматизований характер, контроль за виконанням якої здійснюється, головним чином, підсвідомо. Це розвантажує мозок, допомагає йому вирішувати складні розумові задачі.

Варто врахувати, що високорозвинені інтелектуальні вміння мають складну структуру, містять у собі більш прості вміння і низку навичок, які пов'язані між собою, та забезпечують цілісний акт рішення розумових задач. Розумові дії, у яких виявляються дані вміння, містять у собі аналіз умов і шляхів вирішення задач, способів дій і навичок, їх застосування в потрібній комбінації і послідовності [9: 65-70].

Опрацювання теоретичного матеріалу свідчить про існування відмінностей у методиці формування умінь та навичок:

- За своєю структурою більшість умінь складніше навичок. Алгоритм умінь гнучкий: дії і операції можуть виконуватися інакше, може змінюватися їх послідовність, одні елементи – випадати, інші, навпаки, – включатися. Тому особлива увага приділяється осмисленості, обґрунтованості всіх дій.
- На аналітико-синтетичному етапі по необхідності відпрацьовуються деякі операції і прийоми, що входять в структуру вміння, виконання частини яких доводиться до автоматизму (навички).
- На етапі різноманітності та гнучкості, коли умови виконання дії набувають різноманітності (починаючи з ситуації, що знаходиться між штатними). Майбутні вчителі початкової школи навчаються вирішувати одну і ту ж задачу в постійно мінливих умовах, що вимагають від них видозмінювати порядок дій, виключати одні способи й операції і замінювати їх іншими.
- Найважливіше значення надається останньому етапу – надійності вміння. Це специфічний і винятково важливий для формування етап. По наростаючій ускладнюються і примножуються новизна, несподіваність, швидкість змін, значимість, ризикованість, небезпека, підвищена відповідальність, протидія, підвищення ймовірності невдач і т. д. Студенти вчать спостерігати, мислити, оцінювати, діяти самостійно, виявляти винахідливість, досягати потрібного результату, приймати найкращі рішення незважаючи на новизну, незвичність. Велике значення надається підбору вправ, обговоренню дій, спільному пошуку оптимального і обґрунтованого вирішення задачі.

Нами виявлено, що формування професійно значущих умінь та навичок майбутніх учителів початкової школи відбувається успішно при наступних основних умовах: аналізу зразка дій із виділенням характеристик, яким він повинен відповідати; чітко визначених цілях навчальної діяльності; аналізу і вибору знарядь дій; визначення складу виконавчих операцій і порядку їх виконання; розуміння правил і послідовності виконання дій, спрямованих на досягнення мети навчального процесу; самоконтролю за фактичним виконанням завдання з його негайною корекцією; прагнення до вдосконалення освоюваних дій.

Щоб успішно оволодіти знаннями, майбутні фахівці початкової школи повинні оволодіти усім діапазоном професійно значущих умінь і навичок. Але варто мати на увазі, що надійною основою успішної організації навчання і виховання є врахування психофізіологічних особливостей і закономірностей розвитку студентів. Адже, як зазначає С. Коробко, в ефективному навчально-виховному процесі засвоєння знань, умінь і навичок здійснюється в єдності із всебічним розвитком її особистості [16: 126].

**Висновки.** Таким чином, у сучасній психолого-педагогічній літературі існує низка підходів до трактування поняття "уміння" та "навичка", що пояснюється багатоаспектністю зазначених термінів. Вагоме місце у навчально-виховному процесі є їх формування. Процес набуття професійно-важливих умінь та навичок майбутніх учителів початкової школи є складним психолого-педагогічним процесом, що включає три головні аспекти: усвідомлення завдання та способів його виконання; транслювання вправності у досконалість, майстерність; автоматизація дій.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Платонов К. К. Структура и развитие личности / К. К. Платонов. – М. : Наука, 1986. – 254 с.
2. Кабанова-Меллер Е. Н. Психология формирования знаний и навыков у школьников / Е. Н. Кабанова-Меллер. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1962. – С. 305–319.
3. Філософський словник / [за ред. В. І. Шинкарука]. – [2. вид. і доп.]. – К. : Голов. ред. УРЕ, 1986. – 389 с.
4. Большой советский энциклопедический словарь. – М. : Советская энциклопедия, 1990. – 895 с.
5. Гончаренко Семен. Український педагогічний словник / Семен Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – С. 283–290.
6. Педагогическая энциклопедия / [под ред. И. А.Каирова и др.]. – М. : Сов. энциклопедия, 1966. – Т. 1–4. – С. 195–210.
7. Леонтьев А. А. Педагогическое обучение / А. А. Леонтьев. – М. : Педагогика, 1979. – 308 с.
8. Психология. Словарь. / [под. общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского]. – [2-е изд., испр. и доп.]. – М. : Политиздат, 1990. – С. 15–21.
9. Милерян Е. А. Психология формирования общетрудовых политехнических умений. – М. : Педагогика, 1973. – С. 65–80.
10. Платонов К. К., Голубев Г. Г. Психология / К. К. Платонов, Г. Г. Голубев. – М. : Высш.шк., 1977. – 60 с.
11. Гальперин П. Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий / П. Я. Гальперин. – М. – Политиздат, 1971. – 272 с.
12. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб : Издательство "Питер", 2000. – 712 с. : ил. – (Серия "Мастера психологии").
13. Талызина Н. Ф. Формирование познавательной деятельности младших школьников / Н. Ф. Талызина. – М. : Просвещение, 1988. – 175 с.
14. Леонтьев А. А. Педагогическое обучение / А. А. Леонтьев. – М. : Педагогика, 1979. – 308 с.
15. Ительсон Л. Б. Лекции по общей психологии / Л. Б. ительсон. – Мн. : Интерпрессервис ; Книжный Дом, 2000. –С. 224–230.
16. Коробко С. Л. Шестирічний учень / С. Л. Коробко. – К. : Знання, 1986. – 140 с.

## REFERENCES (TRANSLATED & TRANSLITERATED)

1. Platonov K. K. Struktura i razvitie lichnosti [The Personality's Structure and Development] / K. K. Platonov. – M. : Nauka, 1986. – 254 s.
2. Kabanova-Meller E. N. Psikhologiya formirovaniya znaniy i navykov u shkol'nykov [Psychology of Forming Pupils' Knowledge and Habits] / E. N. Kabanova-Meller. – M. : Izd-vo APN RSFSR, 1962. – S. 305–319.
3. Filosofskiy slovnyk [Philosophical Dictionary] / [za red. V. I. Shynkaruka]. – [2. vyd. i dop.]. – K. : golov. red. URE, 1986. – 389 s.
4. Bol'shoy sovetskiy entsyklopedicheskiy slovar' [Big Soviet Encyclopedic Dictionary]. – M. : Sovetskaya entsyklopediya, 1990. – 895 s.
5. Goncharenko Semen. Ukrayins'kyy pedagogichnyy slovnyk [Ukrainian Pedagogical Dictionary] / Semen Goncharenko. – K. : Lybid', 1997. – S. 283–290.
6. Pedagogicheskaya entsyklopediya [Pedagogical Encyclopedia] / [pod red. I. A. Kairova i dr.]. – M. : Sov. entsyklopediya, 1966. – T. 1–4. – S. 195–210.
7. Leont'ev A. A. Pedagogicheskoe obuchenie [Pedagogical Education]. – M. : Pedagogika, 1979. – 308 s.
8. Psikhologiya. Slovar' [Psychology. Dictionary] [pod. obshch. red. A. V. Petrovskogo, M. G. Yaroshevskogo]. – [2-e izd., ispr. i dop.]. – M. : Politizdat, 1990. – S. 15–21.
9. Mileryan E. A. Psikhologiya formirovaniya obshchetrudovykh politekhnicheskikh umeniy [Psychology of Forming Common Labour Skills] / E. A. Mileryan. – M. : Pedagogika, 1973. – S. 65–80.
10. Platonov K. K. Psikhologiya [Psychology] / K. K. Platanov, G. G. Golubev. – M. : Vyssh. shk., 1977. – 60 s.
11. Gal'perin P. Ya. Psikhologiya myshleniya i uchenie o poetapnom formirovanii umstvennykh deystviy [Psychology of Thinking and Learning about Level Formation of Thinking Actions] / P. Ya. Gal'perin. – M. : Politizdat, 1971. – 272 s.
12. Rubinshteyn S. L. Osnovy obshchey psikhologii [Bases of General Psychology] / S. L. Rubinshteyn. – SPb : Izdatel'stvo "Piter", 2000. – 712 s.
13. Talyzina N. F. Formirovanie poznavatel'noy deyatel'nosti mladshykh shkol'nikov [Formation of Younger Pupils' Cognitive Activity] / N. F. Talyzina. – M. : Prosveshchenie, 1988. – 175 s.
14. Leont'ev A. A. Pedagogicheskoe obuchenie [Pedagogical Learning] / A. A. Leont'ev. – M. : Pedagogika, 1979. – 308 s.
15. Itel'son L. B. Lektsii po obshchsey psikhologii [Lectures on General Psychology] / L. B. Itel'son. – Mn. : Interpresservis; Knizhnyy Dom, 2000. – S. 224–230.
16. Korobko S. L. Shestyrichnyy uchen' [Six Year Old Pupil] / S. I. korobko. – K. : Znannya, 1986. – 140 s.

Матеріал надійшов до редакції 09.01. 2014 р.

### **Мазур Ю. Я. Формирование профессиональных умений и навыков будущих учителей начальной школы как проблема психологической науки.**

*В статье на основе анализа взглядов отечественных и зарубежных ученых, психологов обобщены основные подходы к трактовке понятий "умения" и "навык". Нами исследованы психологические особенности формирования профессионально значимых умений и навыков будущих учителей начальной школы как одна из целей учебно-воспитательного процесса. Особое внимание сосредоточено на исследовании теории поэтапного формирования действий, умений и навыков, предложенной психологами П. Гальперином и К. Платоновым. В результате обработки теоретического материала нами выявлены различия в методике их формирования.*

**Ключевые слова:** навыки, будущие учителя начальной школы, проблема психологической науки.

### **Mazur Yu. Ya. The Problem of Professional Skills and Habits Formation of Future Teachers of Primary School as an Aspect of Psychological Science.**

*On the basis of the analysis of the views of national and international scientists and psychologists, the main approaches to the interpretation of the terms "skill" and "habit" have been summarised. The scientific methods of analysis, synthesis, description and comparison have been used in order to single out the difference between skills and habits. The psychological characteristics of professionally significant skills and habits formation of future teachers of primary schools as one of the goals of the educational process have been studied. The particular attention was focused on the study of the theory of the gradual formation of actions, skills and habits, that was offered by P. Galperin K. Platonov. It was found out, that its formation is successful when the particular pedagogical and psychological conditions are taken into account: clearly defined goals of learning activities, analysis of selection tools, understanding the rules and sequence of actions in order to achieve the goal of the educational process, self-monitoring, willingness to self-improvement. As a result it was proved that the skills and habits formation of future primary school teachers is a complex psycho-pedagogical process, that involves three main aspects: awareness of the problem and ways of its implementation; experience; automation of actions.*

**Key words:** habits, future primary school teachers, problem of psychological science.

## РОЛЬ І МІСЦЕ ТЕХНІЧНОЇ СКЛАДОВОЇ В СИСТЕМІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МОЛОДШОГО МЕДИЧНОГО СПЕЦІАЛІСТА

*Актуальність даної статті полягає у тому, що питання якості надання медичної допомоги населенню безпосередньо залежить від якості підготовки медичних кадрів. Вищі медичні навчальні заклади неухильно повинні її забезпечувати, готуючи медиків, які володіють усім сучасним арсеналом новітніх технологій із діагностики та догляду за хворими. Зв'язок техніки із сучасною медициною багатоплановий і багатограний.*

*Сучасний медичний персонал має вільно орієнтуватися у новітніх приладах, мати уявлення щодо їх можливостей і раціонального використання у лікувально-діагностичному процесі. Переважна більшість сучасних медичних приладів та обладнання, що застосовується для діагностики та лікування, конструктивно є технічними пристроями, принцип дії яких ґрунтується на законах фізики. Тому значення фізики у формуванні технічної компетентності майбутніх фахівців медичної галузі є досить важливим. Медсестринство – найчисельніша ланка спеціалістів охорони здоров'я. Роль медичних сестер є очевидною і дуже важливою. Медична сестра зможе заявити про себе як професіонал серед інших медичних спеціальностей лише тоді, коли буде озброєна глибокими знаннями, бездоганними вміннями й навичками, тобто буде високоосвіченим та висококваліфікованим фахівцем у своїй галузі. Робота присвячена проблемі формування технічної компетентності фахівців медичної галузі. Розглянуто підходи до побудови методичної системи організації навчального процесу в медичних коледжах, орієнтованої на реалізацію компетентнісного підходу. Основну увагу зосереджено на процесі навчання фізико-математичних дисциплін, зокрема медичної фізики та основ медичної техніки.*

**Ключові слова:** компетентність, технічна компетентність, медична техніка, медицина.

**Актуальність дослідження.** Проблема вдосконалення науково-теоретичної та практичної підготовки майбутніх фахівців медичної галузі є однією із найактуальніших у світовій та вітчизняній професійній освіті. Сучасне суспільство має фундаментальну освітню потребу у формуванні особистості, яка б легко адаптувалася до швидкозмінних соціальних та технологічних умов і вміла використовувати набуті знання до розв'язання прикладних завдань. Якісна фахова освіта передбачає формування як дієвих довготривалих знань, так і вузькоспеціалізованих умінь для безпосереднього виходу на ринок праці. У повсякденну медичну практику входять усе нові діагностичні та лікувальні методики, виникають нові наукові напрямки, відбувається оновлення медичних технологій. Це актуалізує проблему формування технічної компетентності фахівців середньої ланки медичної галузі.

**Огляд літературних джерел.** Проблеми реалізації компетентнісного підходу у професійній освіті присвячена велика кількість досліджень останніх років [1-6]. Зокрема в роботах [3; 6] досліджується формування технічної компетентності майбутніх фахівців інженерних та педагогічних спеціальностей. Дослідженню інтеграції фундаментальної та фахової підготовки майбутніх лікарів присвячена робота [7]. Однак проблема формування технічної компетентності майбутніх фахівців медичної галузі як складової їх фахової компетентності залишилася поза увагою дослідників.

**Мета роботи** – провести дослідження ролі технічної підготовки у формуванні професійних компетентностей майбутнього фахівця медичної галузі; проаналізувати зміст та методичну систему навчальних дисциплін "Фізика" та "Основ біологічної фізики та медичної апаратури" з позицій формування технічної компетентності майбутньої медичної сестри.

**Виклад основного матеріалу.** У повсякденну медичну практику входять нові діагностичні та лікувальні методики: позитрон-емісійна томографія, ядерний магнітний резонанс, електронний парамагнітний резонанс, доплерографія, лапароскопічна та лазерна хірургія. До значних досягнень медичної техніки можна віднести впровадження в медицину лазерних і УЗ-технологій, метод медичної візуалізації, волоконно-оптичної ендоскопії, впровадження комп'ютерної технології, розвиток та удосконалення методів електро- і магнітографії, термографії, томографії тощо. Лікарі-практики часто потрапляють у ситуацію, коли використання нових лікувальних та діагностичних методик є ускладненим, а подекуди й неможливим саме через брак технічної компетентності медичних працівників середньої ланки.

Медсестринство – найчисельніша ланка спеціалістів охорони здоров'я, раціональне використання професійної компетентності яких сприяє значному покращенню якості, доступності та економічності надання медичної допомоги населенню [8].

Структура професійної компетентності фахівця, як зазначає Т. І. Браже [1: 74], визначається не лише професійними базовими знаннями та вміннями, але й здатністю до розвитку. Компетентного фахівця, зазначає О. А. Козиріна [2: 52], вирізняє критичне мислення. Компетентність передбачає постійне

оновлення знань, оволодіння новою інформацією для успішного вирішення професійних завдань. Т. В. Добудько [3] трактує професійну компетентність як єдність теоретичної і практичної готовності фахівця до здійснення діяльності. На нашу думку, однією із складових професійної компетентності є технічна компетентність. Технічно компетентним медичним працівником можна вважати такого фахівця, який має здатність застосовувати ґрунтовні теоретичні знання на практиці, вміє оволодівати новими технічними пристроями, постійно вдосконалюючи свою професійну компетентність відповідно до розвитку нових діагностичних та лікувальних методик.

Можна стверджувати, що професійна компетентність фахівців середньої ланки медичної галузі містить такі складові: концептуальну (фундаментально-теоретична база); інтегровану (вміння використовувати здобуті знання у професійній діяльності); контекстуальну (знання соціальних, економічних і культурних умов, які проявляються у фаховій діяльності); адаптивну (вміння пристосуватися до постійних змін технологій і умов суспільства); технічну (професійно значущі знання основ техніки).

Велике практичне значення для формування технічної компетентності майбутньої медичної сестри мають такі навчальні дисципліни: фізика, основи біологічної фізики та медичної апаратури, медична і соціальна реабілітація. Крім того, значний обсяг сучасних фізичних методів діагностики і лікування неможливо здійснити без технічного забезпечення з використанням фундаментальних знань біологічної фізики.

Успіхи прикладної фізики, техніки і медичного приладобудування значною мірою забезпечують розвиток сучасної медицини. Медична фізика – сучасний напрямок науки й техніки, спрямований на вирішення завдань, пов'язаних із розробкою методів лікування, діагностики і створення апаратури, фізичної за конструкцією та медичної за застосуванням. Медична фізика має спільне коріння з біофізикою, фізіологією, змикається з медичною електронікою, біологічною й медичною кібернетикою, медичною метрологією, фізіотерапією. У навчальних закладах I-II рівнів акредитації цей науковий напрямок складає основу таких дисциплін, як "Основи біологічної фізики та медичної апаратури" та "Медична і соціальна реабілітація".

Для формування технічної компетентності майбутньої медсестри базовим є розуміння фізичних основ діагностичних і фізіотерапевтичних методів та медичної апаратури, а також розуміння основних принципів, що покладені в основу роботи медичної техніки; фізичні основи та біофізичні механізми дії зовнішніх факторів на системи організму людини; трактування біофізичних закономірностей процесів життєдіяльності людини. Формування технічної компетентності слугує основою вертикальної міждисциплінарної інтеграції при наступному вивченні студентами клінічних дисциплін. При нерозривному поєднанні у часі теорії та практики впродовж усього процесу навчання поступово відбувається зміщення акцентів. На зміну традиційній Н-моделі із домінуванням теоретичних дисциплін, приходить Z-модель навчання, де основна увага приділяється практичним навичкам (рис. 1).

На нашу думку, системне формування технічної компетентності у процесі вивчення природничо-наукових дисциплін дасть змогу цілеспрямовано використовувати в інтеграційному зв'язку "апарат" кожної із дисциплін для дослідження та розв'язання фахових проблем надалі у навчанні, роботі, у житті загалом. Розв'язання такого завдання можливе лише на основі подальшого вдосконалення всієї системи безперервної професійної підготовки, цілям якої мають підпорядковуватися всі форми навчальної роботи, розпочинаючи з першого курсу. Сама ж технічна компетентність у своїй основі має спиратися на знання, уміння й навички, здобуті студентами при вивченні шкільного курсу фізики, біології, хімії, математики, інформатики.

Роль фізики у формуванні технічної компетентності майбутніх фахівців медичної галузі, на нашу думку, зумовлюється такими чинниками:

1. Фізика є теоретичною основою сучасної медичної техніки.
2. Фізика озброює медичних працівників знаннями фізичних методів діагностики захворювань та лікування хворих.
3. Фізика створює потрібні передумови для правильного розуміння фізико-хімічних процесів, що відбуваються в біологічних системах.

Розроблення методичної системи, спрямованої на формування технічної компетентності майбутньої медсестри, передбачає:

1. чіткий відбір та структурування теоретичного матеріалу з урахуванням його значущості для майбутньої професійної діяльності медсестри;
2. посилення взаємозв'язків між виробничою практикою та процесом навчання фундаментальних природничо-наукових дисциплін;
3. Впровадження лабораторних робіт, які орієнтовані на майбутню професійну діяльність;
4. широке використання ІКТ;
5. розроблення завдань проблемно-орієнтованого характеру, які забезпечували б формування у студентів самостійного незалежного критичного мислення, спрямованого на формування технічної компетентності;

6. використання у навчанні прогностичної функції фізичної теорії, яке реалізується у вигляді навчальних передбачень професійно орієнтованого характеру, що здійснюють студенти під керівництвом викладача;

7. застосування технології експериментальних досліджень під час проведення фізичного експерименту, виконання лабораторних робіт та розв'язування експериментальних задач.

**Висновки.** Проведене дослідження дало змогу розробити підходи до створення методичної системи навчання фізики у медичних навчальних закладах, спрямованої на формування технічної компетентності майбутніх медичних спеціалістів. Розроблена модель формування технічної компетентності майбутньої медичної сестри базується на інтеграції фундаментальної та фахової підготовки. Встановлено, що навчальна дисципліна "Основи біологічної фізики та медичної апаратури" дає змогу сформувати у майбутніх медсестер систему знань щодо базових категорій.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Браже Т. Г. Инженеры и врачи о гуманитарных знаниях и общей культуре как интегральной характеристики личности / Т. Г. Браже // Интеграционные процессы в образовании взрослых : [материалы науч.-практ. конф.]. – СПб. : РАО, 1997. – С. 73–76.
2. Козырина О. А. Компетентность современного учителя : современная проблема определения понятия / О. А. Козырина // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2004. – № 2. – С. 48–57.
3. Добудько Т. В. Формирование профессиональной компетентности учителя информатики / Т. В. Добудько. – Самара : Сам ГПУ, 1999. – 340 с.
4. Дёмин В. А. Профессиональная компетентность специалиста : понятие и виды / В. А. Демин // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2002. – № 4. – С. 34–42.
5. Добряков А. А. Психолого-педагогические основы подготовки элитных специалистов как творческих личностей (содержательные элементы субъект-объектной педагогической технологии) : [учеб. пособие]. – М. : Лотос, 2001. – 358 с.
6. Коваленко Е. Э. Методика профессионального обучения : [учебник для инженеров-педагогов, преподавателей спецдисциплин системы профессионально-технического и высшего образования] / Е. Э. Коваленко. – Х. : ЧП "Штрих", 2003. – 480 с.
7. Стучинська Н. В. Інтеграція фундаментальної та фахової підготовки майбутніх лікарів при вивченні фізико-математичних дисциплін / Н. В. Стучинська. – К. : Книга плюс, 2008. – 409 с.
8. Шатило В. Й. Реформування медсестринської освіти в Україні / В. Й. Шатило // Журнал "Магістр медсестринства". – Житомир : Полісся, 2008. – № 1. – С. 18–22.
9. Чернишенко Т. І. Застосування інноваційних методик в медсестринській освіті / Чернишенко Т. І., Галіаш Н. Б., Ревчук Н. В. // Науково-практичний журнал "Медсестринство" / ТДМУ імені І. Я. Горбачевського. – Тернопіль, 2008. – № 2. – С. 6–9.

#### REFERENCES (TRANSLATED & TRANSLITERATED)

1. Brazhe T. G. Inzheneriy i vrachi o gumanitarnykh znaniyakh i obshchey kulture kak integralnoy kharakteristiki lichnosti [Engineers and Doctors on the Humane Knowledge and General Culture as a Personal Integral Characteristics] / T. G. Brazhe // Integratsionnye protsessy v obrazovanii vzroslykh [Integrational Processes in the Adults' Education] : [materialy nauch.-prakt. konf.]. – SPB. : RAO, 1997. – S. 73–76.
2. Kozyrina O. A. Kompetentnost sovremennogo uchitelya : sovremennaya problema opredeleniya poniatiya [The Modern Teacher's Competence : the Modern Problem of Determining the Notion] / O. A. Kozyrina // Standarty i monitoring v obrazovanii [Standards and Monitoring in the Education]. – 2004. – № 2. – S. 48–57.
3. Dobud'ko T. V. Formirovanie professionalnoy kompetentnosti uchitelya informatiki [Informatics Teacher's Professional Competence Formation] / T. V. Dobudko. – Samara : Sam GPU, 1999. – 340 s.
4. Diomin V. A. Professionalnaya kompetentnost spetsialista : poniatie i vidy [The Specialist's Professional Competence : Notion and Types] / V. A. Diomin // Standarty i monitoring v obrazovanii [Standards and Monitoring in the Education]. – 2002. – № 4. – S. 34–42.
5. Dobryakov A. A. Psikhologo-pedagogicheskie osnovy podgotovki elitnykh spetsialistov kak tvorcheskikh lichnostey (soderzhatelnye elementy sub'ekt-ob'ektnoy pedagogicheskoy tekhnologii) [Psychological-Pedagogical Bases of Exclusive Specialists' Formation as Creative Personalities (Contents Elements of Subject-Object Pedagogical Technology)] : [ucheb. posobie]. – M. : Lotos, 2011. – 358 s.
6. Kovalenko E. E. Metodika professionalnogo obucheniya [Methodology of Professional Learning] : [uchebnik dlya inzhenerov-pedagogov, prepodavateley spetsdistsyplin sistemy professionalno-tekhnicheskogo i vysshego obrazovaniya] / E. E. Kovalenko. – KH. : CHP "SHTRIKH", 2003. – 480 s.
7. Stuchynska N. V. Integratsiya fundamentalnoy ta fakhovoy pidgotovky maybutnikh likariv pry vyvchenni fizyko-matematychnykh dystsiplin [Integration of Fundamental and Professional Preparation of Future Teachers of Physical-Mathematical Disciplines] / N. V. Stuchynska. – K. : Knyga plus, 2008. – 409 s.
8. Shatylo V. I. Reformuvannya medsestrynskoi osvity v Ukraini [Nursing Education Reformation in Ukraine] // Zhurnal "Magistr medsestrynstva" [The Journal "Nursing Magistr"]. – Zhytomyr : Polissya, 2008. – № 1. – S. 18–22.
9. Chernyshenko T. I. Zastosuvannya innovatsiynykh metodyki v medsestrynskii osviti [Usage of Innovational Methodologies in the Nursing Education] / Chernyshenko T. I., Galiyash N. B., Revchuk N. V. // Naukovo-praktychnyy zhurnal "Medsestrynstvo" [Scientific-Practical Journal "Nursing"] / TDMU imeni I. Ya. Gorbachevskogo. – Ternopil, 2008. – № 2. – S. 6–9.

Матеріал надійшов до редакції 11.12. 2013 р.

***Невмержицкая А. Л. Роль и место технической составляющей в системе профессиональной подготовки младшего медицинского специалиста.***

*Актуальность данной статьи заключается в том, что вопрос качества оказания медицинской помощи населению напрямую зависит от качества подготовки медицинских кадров. Высшие медицинские учебные заведения неуклонно должны ее обеспечивать, готовя медиков, которые обладают всем современным арсеналом новейших технологий по диагностике и уходу за больными. Связь техники с современной медициной многоплановый и многогранный. Современный медицинский персонал должен свободно ориентироваться в новейших приборах, иметь представление об их возможностях и рациональном использовании в лечебно-диагностическом процессе. Подавляющее большинство современных медицинских приборов и оборудования, применяемого для диагностики и лечения, конструктивно является техническими устройствами, принцип действия которых основан на законах физики. Поэтому значение физики в формировании технической компетентности будущих специалистов медицинской отрасли является весьма важным. Медсестринство – многочисленная звено специалистов здравоохранения. Роль медицинских сестер очевидна и очень важна. Медицинская сестра сможет заявить о себе как профессионал среди других медицинских специальностей только тогда, когда будет вооруженная глубокими знаниями, безупречными умениями и навыками, то есть будет высокообразованным и высококвалифицированным специалистом в своей области. Работа посвящена проблеме формирования технической компетентности специалистов медицинской отрасли. Рассмотрены подходы к построению методической системы организации учебного процесса в медицинских колледжах, ориентированной на реализацию компетентного подхода. Основное внимание сосредоточено на процессе обучения физико-математических дисциплин, в частности медицинской физики и основ медицинской техники.*

**Ключевые слова:** компетентность, техническая компетентность, медицинская техника, медицина.

***Nevmerzhitska A. L. The Role and Place of the Technical Component in the System of the Professional Training of Junior Medical Specialists.***

*The topicality of the article lies in the direct dependence of the quality of medical care from the quality of medical staff training. Higher medical institutions should strictly provide it, training medical professionals who possess all the modern arsenal of advanced diagnostic and care technologies. Modern medical staff is to navigate freely among the new devices and their capabilities, thus being able to conduct diagnostic procedures rationally. The connection of technology with modern medicine is multidimensional and multifaceted. Most modern medical devices and equipment used for diagnosis and treatment are constructively technical with the operation principle based on the laws of physics. Therefore, the importance of physics in the formation of technical competence of future medical specialists cannot be overestimated. Nursing is the most numerous section of healthcare staff. The role of nurses is obviously very important. For this reason a nurse can show oneself as a specialist among other medical specialties only when armed with the profound knowledge and perfect skills. To put it differently, nurses should obtain the definition of highly educated and highly skilled healthcare professionals. The article deals with the formation of technical competence of medical staff. The paper analyzes the approaches to building a methodological educational system focused on implementing the competence approach in medical colleges. The main focus lies on the learning process of physical and mathematical sciences, including medical physics and fundamentals of medical technology.*

**Keywords:** competence, technical competence, medical equipment, medicine.

**ОРГАНІЗАЦІЙНІ АСПЕКТИ ВПРОВАДЖЕННЯ ХМАРНИХ ОБЧИСЛЕНЬ У СФЕРІ ОСВІТИ**

*У даній статті розкрито визначення та обов'язкові характеристики, що вирізняють хмарні обчислення від звичайних, ідентифіковано технічні та нетехнічні перешкоди й можливості cloud computing. Розглянуто та проаналізовано технології SaaS (Software as a Service), IaaS (Infrastructure as a Service) і WaaS (Workplace as a Service), що входять до Cloud Computing, та моделі розгортання хмарної інфраструктури. Висвітлено перспективи впровадження хмарних технологій різного вигляду у сфері освіти та головні напрямки їх розвитку.*

**Ключові слова:** *cloud computing, масштабована інфраструктура, сумісне використання, обчислювальні потужності, хмарна IT-інфраструктура.*

Незважаючи на швидкі темпи комп'ютеризації сучасного суспільства, рівень апаратного забезпечення залишається на рівні користувача, що не дозволяє проводити складні обчислення й вирішувати прикладні завдання з потрібною швидкістю й ефективністю. Сьогодні апаратні характеристики змінюються та вдосконалюються настільки швидко, що будь-який вітчизняний навчальний заклад навряд чи зможе оновлювати та підтримувати свою технічну базу відповідно до сучасних вимог. Крім того, розповсюдження прикладного програмного забезпечення й унікального контенту у сфері інтелектуальної власності обмежене законодавством, а придбання та підтримка належного інформаційного обслуговування студентів передбачає значні матеріальні витрати. З 2008 року в сфері IT-технологій стає популярним термін cloud computing (хмарні обчислення) як результат еволюційного розвитку інформаційних технологій за останнє десятиліття.

У кінці XIX століття як джерело електроенергії використовувалися власні генератори. Їх обслуговування та утримання були досить дорогими. Заміна таких генераторів на послугу постачання електрики через електромережу змінила світ. Так само сьогодні світ змінюється завдяки технології хмарних обчислень. Вони не тільки перетворюють зовнішній вигляд самих інформаційно-комунікаційних технологій, але й принципово впливають на сферу освіти й науки. IT-забезпечення набуває характеру комунальної послуги, подібно до теплопостачання або водопостачання. Для вирішення багатьох завдань, пов'язаних із інформаційними технологіями, стають непотрібними ні новітнє технічне устаткування, ні дороге програмне забезпечення, ні спеціально навчені кадри. Організація споживання IT-ресурсів за аналогією до отримання електрики з розетки дозволяє розвивати хмарні обчислення, при цьому в багато разів знижуючи вартість інформаційних послуг. Користувачеві більше не потрібно купувати програмне забезпечення або замовляти його, оскільки з'являється унікальна можливість користуватись ним безпосередньо з хмари. Відпадає також потреба вдосконалення або заміни устаткування на відповідне системним вимогам новітніх програмних продуктів. Аналіз та опрацювання величезних масивів інформації відбувається за лічені секунди, незалежно від характеристик комп'ютера користувача.

Згідно з визначенням Національного інституту стандартів і технологій США (NIST) [1], **хмарні обчислення (cloud computing)** – це модель надання користувачеві зручного доступу на вимогу до масиву комп'ютерних ресурсів (наприклад, мереж, серверів, файлових сховищ, додатків та послуг), які налаштовуються та можуть бути швидко надані в користування з мінімальними затратами зусиль на управління з боку їхнього провайдера.

Обов'язкові характеристики визначені NIST щодо хмарних обчислень:

- *самообслуговування на вимогу* (англ. *On-demand self-service*) – споживач має можливість самостійно визначати та змінювати свої потреби в обчислювальних ресурсах, таких як серверний час, швидкість доступу та опрацювання даних, обсяг файлового сховища без необхідності контактування з представником постачальника послуг;
- *вільний доступ через мережу* (англ. *Broad network access*) – доступ споживача до послуг через стандартні механізми мережі, що дозволяє використовувати різні мобільні термінальні пристрої (наприклад, смартфони, планшети, КПК);
- *об'єднання ресурсів* (англ. *Resource pooling*) – обчислювальні ресурси постачальника послуг об'єднуються в єдиний пул для надання послуг великій кількості споживачів. При цьому перерозподіл потужностей між споживачами відбувається динамічно, залежно від зміни попиту на ресурси. Споживачі можуть контролювати лише основні параметри послуги (наприклад, обсяг даних або швидкість доступу). Фактично розподілом обчислювальних ресурсів, котрі надаються споживачеві, займається безпосередньо



постачальник (у деяких випадках споживачі можуть впливати на деякі фізичні параметри перерозподілу, наприклад, обирати певний центр опрацювання даних, виходячи з географічного розташування);

- *швидка еластичність* (англ. *Rapid elasticity*) – обчислювальні ресурси можуть бути швидко надані, розширені або звужені в будь-який момент часу в будь-якій кількості. Як правило, все відбувається автоматично, без додаткових витрат на взаємодію із постачальником послуг;

- *облік споживання* (англ. *Measured Service*) – постачальник послуг автоматично контролює та оптимізує спожиті ресурси на певному рівні абстракції залежно від типу сервісу (наприклад, пропускна здатність, обсяг збережених даних, кількість користувачів). Використання обчислювальних ресурсів моніториться та контролюється, адже так забезпечується прозорість як для постачальника послуг, так і для споживача.

Хмарні обчислення пропонують масштабовану інфраструктуру й програмні засоби без прямої прив'язки до фізичного апаратного забезпечення, при цьому економляться трудовитрати, серверні потужності та енергоспоживання в моменти простою. Хмарні обчислення – це можливість об'єднати множину фізичних серверів в єдине обчислювальне середовище. Загалом сервісами хмарних обчислень є застосування, доступ до яких забезпечується через мережу Інтернет за допомогою браузера або інших мережних застосувань, наприклад, FTP-клієнта. Головна відмінність від звичного методу роботи з програмним забезпеченням полягає в тому, що користувач використовує не ресурси свого комп'ютера, або сервера своєї локальної мережі, а потужності, які надаються йому як Інтернет-послуга. При цьому користувач має повний доступ до власних даних і можливість роботи з ними з будь-якої точки світу і з будь-якого пристрою, не прив'язуючись до операційної системи, встановленого програмного забезпечення та обчислювальних потужностей, за допомогою яких ця робота відбувається. Зберігання в хмарі не тільки даних, але й застосувань змінює обчислювальну парадигму в бік традиційної клієнт-серверної моделі, при якій на стороні користувача зберігається лише мінімально необхідна функціональність. Таким чином, обов'язок встановлювати необхідні оновлення програмного забезпечення, проводити перевірку на віруси й інше обслуговування покладається на провайдера хмарного сервісу. Це також означає, що загальний доступ, управління версіями, сумісне використання набагато простіше, ніж у разі розміщення застосування та даних на комп'ютерах користувачів.

Суть хмарних технологій, таким чином, полягає в перенесенні обробки даних із персональних комп'ютерів і робочих станцій на сервери мережі Інтернет. В області комп'ютерного моделювання це означає розгортання програмних комплексів на апаратних ресурсах Інтернету. Користувач стає не покупцем обчислювальних програм і комплексів, а їх орендарем, якому надаються в користування різноманітні послуги. Форма купівлі-продажу товару з відчуженням прав власності від продавця до покупця змінюється на форму оренди, наразі продаж не продукту, а послуг з їх використанням клієнтом без зміни власника продукту. При цьому забезпечена повна відповідність виробничих потужностей інфраструктури фактичним потребам користувача.

На думку Майкла Міллера, автора книги "Хмарні обчислення: веб-орієнтовані програми, які змінюють спосіб вашої роботи і взаємодії он-лайн" зазначено: інформаційні технології в тому вигляді, у якому ми їх знаємо, змінилися. Сучасні IT-технології дозволяють не купувати дороге програмне забезпечення для подальшої інсталяції на комп'ютер. Розгорнувши хмарну інфраструктуру можна мати доступ до необхідних ресурсів з будь-якого місця, з будь-якого обладнання, підключеного до Інтернету. При цьому, доступ до хмари можуть мати одночасно тисячі людей, з різних кутків світу [2].

Застосування інноваційної та популярної технології хмарних обчислень в навчальному процесі надає навчальним закладам можливість через мережу Інтернет використовувати обчислювальні ресурси та програмні додатки як сервіс, котрий інтенсифікує й покращує процес навчання. Також підвищиться доступність сучасних програмних продуктів і технологій за рахунок скорочення ліцензійних відрахувань. Прикладами відомих сучасних сервісів, що побудовані на основі технології хмарних обчислень для освіти, є Live@edu від Microsoft та Google Apps Education Edition.

Хмарні обчислення на сьогоднішній день включають наступні технології:

- **PAAS** (англ. Platform as a Service) – платформа як послуга;
- **IAAS** (англ. Infrastructure as a Service) – інфраструктура як послуга;
- **SAAS** (англ. Software as a Service) – програмне забезпечення як послуга;
- **DAAS** (англ. Data as a Service) – дані як послуга;
- **WAAS** (англ. Workplace as a Service) – робоче місце як послуга;
- **AaaS** (англ. All as a Service) – все як послуга.

Найбільш поширеними є моделі: програмне забезпечення як послуга (SAAS); інфраструктура як послуга (IAAS); дані як послуга (DAAS).

*Програмне забезпечення як послуга (SAAS)* – це модель продажу й використання програмного забезпечення, при якій постачальник організовує роботу веб-сервера-застосування і самостійно управляє ним, надаючи замовникам доступ до програмного забезпечення через Інтернет. При цьому постачальник бере на себе всі витрати на підтримку працездатності застосування, користувач же (у випадку, якщо сервіс

платний) оплачує безпосередньо використання "хмарного" ПЗ. Таким чином, користувач заощаджує кошти на придбанні ліцензії, а розробник захищений від несанкціонованого використання й розповсюдження свого програмного продукту. Багато видів програмного забезпечення добре підходять для SAAS. Наприклад: управління відносинами з клієнтами (CRM, англ. Customer relationship management), відео конференціями, персоналом (HR, англ. Human Resources), проектами, електронною поштою.

Модель *інфраструктура як послуга (IAAS)* використовується виключно великими закладами та установами. Передбачає надання клієнтові різноманітної комп'ютерної інфраструктури: серверів, мережевого устаткування, систем зберігання даних, а також програмне забезпечення для контролю та управління цими ресурсами. Як правило, у цій моделі застосовуються технології віртуалізації, тобто одна фізична одиниця устаткування може використовуватися одночасно декількома клієнтами.

Головна перевага такого підходу, передусім, для клієнтів полягає в тому, що у них відпадає необхідність придбання дорогого устаткування, частина якого дуже часто простоює. Замовник платить тільки за ті обчислювальні потужності, які йому в даний проміжок часу необхідні, з можливістю швидкого та гнучкого масштабування в сторону збільшення або зменшення об'єму використовуваних ресурсів. Прикладами подібного роду послуг є Інтернет-сервіс MS Office 365, 1С: Підприємство та деякі антивірусні рішення, такі як Panda Cloud Antivirus Pro [3].

При наданні послуги *дані як послуга (DAAS)* користувач отримує віртуальне, стандартизоване робоче місце, яке кожен користувач може додатково налаштувати під свої потреби та завдання. Таким чином, доступ надається не до окремого програмного продукту, а до програмного комплексу, необхідного для повноцінної роботи. Прийшовши на роботу або навчання, користувач просто вводить свої дані для аутентифікації і може працювати, використовуючи обчислювальні потужності віддаленого сервера, а не свого власного персонального комп'ютера.

Одним із найважливіших параметрів, що виділяють хмарні технології, є співвідношення зон відповідальності між користувачем й оператором хмарної технології. Залежно від виду технології, користувач бере на себе або налаштування певної частини технології, або управління нею загалом.

Національний інститут стандартів і технологій США виділяє 4 моделі розгортання хмарної інфраструктури:

- **Приватна хмара** (англ. Private cloud) – хмарна інфраструктура експлуатується виключно для певної організації. Управління може здійснюватись організацією або третіми особами, які можуть бути фізично розташовані на базі організації або на віддалених серверах.
- **Спільна хмара** (англ. Community cloud). Інфраструктуру розділяють між собою декілька організацій і підтримують певне співтовариство у співпраці. Може здійснюватись організацією або третіми особами, які можуть бути фізично розташовані на базі організації або на віддалених серверах.
- **Відкрита хмара** (англ. Public Cloud) – хмарна інфраструктура, доступна для широкої громадськості або великої групи організацій, і знаходиться у власності організації продажу хмарного сервісу.
- **Гібридні хмари** (англ. Hybrid cloud) – хмарна інфраструктура являє собою об'єднання з двох або більше хмар, які залишаються окремими сутностями, але пов'язані між собою стандартизованими або запатентованими технологіями, що дозволяють обмінюватись даними та забезпечують портативність додатків.

Впровадження хмарних технологій різного вигляду сьогодні активно відбувається в багатьох соціальних сферах: в освіті, науці, медицині, органах державної влади, бізнесі, сфері розваг. Проте одними з найважливіших сфер застосування хмарних обчислень повинні стати саме освіта та наука. Саме хмарні технології дозволять знанням подолати існуючі бар'єри: географічні, технологічні та соціальні. Навчання, засноване на хмарних технологіях, не вимагає від того, хто здобуває освіту фізичної присутності за місцем навчання, що так важливо в режимі постійного цейтноту сучасного життя. Непотрібними стають дорогі потужні гаджети, складне та ресурсоємне програмне забезпечення і спеціальні навички роботи з ним. Унікальні можливості хмарного навчання вже досягнули науковці та дослідники з інших країн. У своєму блозі викладач Університету штату Індіана Картіс Бонк (Curtis Bonk) пише: "У сфері освіти відбувається справжня революція. Відтепер, щоб вчитися, не обов'язково потрібний вчитель, що стоїть біля дошки. Вчитися можна скрізь: у приміщенні і на дворі, під деревом, на борту морського або повітряного судна. Для цього всього лише треба підключення до Інтернету". У Південній Кореї вже запущена програма заміни всіх паперових підручників середньої школи на електронні. Такі підручники доступні через спеціалізовану освітню хмарну інфраструктуру з абсолютно будь-якого пристрою, який має доступ до мережі Інтернет. Проте використання технології дозволяє не тільки дістати доступ до освітніх матеріалів різного вигляду (текстових, графічних, мультимедійних), але і виконувати спільну роботу з викладачем або групою. Важко переоцінити можливості, наприклад, вивчення іноземних мов спільно зі студентам, що є носіями мови, під керівництвом педагогів із декількох країн, або консультуватися з іноземним фахівцем з певного профілю для молодого аспіранта. Саме інтегроване освітнє хмарне середовище відкриває перед нами такі перспективи. На думку вчених та

експертів, успішний розвиток ІТ-технологій в учбовому процесі стає можливим лише при об'єднанні та централізації розробок і напрацювань усіх зацікавлених колективів у масштабах країни.

Застосування хмарних технологій може стати одним із способів розв'язання проблеми захисту авторського права та інтелектуальної власності також і в бібліотеках. Йдеться про використання так званих "тонких клієнтів" – пристроїв з одним екраном і браузером. Такий пристрій цілком придатний для читання електронних книг із бібліотечного фонду без винесення їх із території бібліотеки. Технічно можливо зробити недоступним збереження вмісту екрану на зовнішній носій або комп'ютер. Тобто ступінь захисту від несанкціонованого копіювання буде таким же, як у друкованої книги. Відсутність необхідності зберігання контенту безпосередньо в пам'яті пристроїв приведе до значного зниження їх кінцевої вартості. А використання сучасного, хоча й обмеженого за функціоналом, гаджета, зменшить бажання сучасного користувача бібліотеки застосовувати власні мобільні пристрої (телефони, смартфони, планшети) для нелегального копіювання електронного контенту в бібліотеці.

Підводячи підсумок, варто зазначити неухильне зростання частки хмарних технологій в ІТ-секторі. Згідно з даними дослідження, проведеного GfK Ukraine разом із компанією De Novo, хмара дуже комфортна для користувачів: зникає необхідність інвестицій в ІТ-сферу (немає необхідності купувати дороге обладнання), з'являється можливість оптимізувати витрати (оплата щомісяця за фактом використання), легкий вхід і безболісний вихід із хмари. Більше половини опитаних респондентів вважають ключовою вигодою від використання хмарних технологій скорочення витрат на ІТ. Скорочення витрат і спроба вижити проходить червоною ниткою у всіх соціальних сферах України, у тому числі у сфері освіти та науки. Грошей не вистачає, тому відшуковуються всі можливі шляхи, щоб досягти цього результату. Хмарні технології дають величезну можливість виживання й більш стійкий економічний розвиток для вітчизняних споживачів. За даними дослідження, гнучкість хмарної ІТ-інфраструктури дозволяє вивільнити до 50 % ІТ-бюджету для реалізації більш актуальних завдань.

Міжнародна компанія RightScale, яка є брокером між кінцевими користувачами й провайдерами хмарних сервісів, опублікувала щорічний звіт State of the Cloud [4]. За його даними – близько 75 % опитаних установ та організацій тією чи іншою мірою використовують хмарні сервіси. Крім того, згідно з попереднім опитуванням 33 % респондентів зазначили, що основним предметом занепокоєння при прийнятті рішення про використання хмари була безпека. Сьогодні цей показник знизився майже вдвічі, до 18 %. Це означає, що провайдери хмарних сервісів стали приділяти підвищену увагу безпеці своїх пропозицій, вони отримали державну сертифікацію та відповідають міжнародним стандартам захисту даних.

Популярна методологія Gartner Hype Cycle пропонує детальну інформацію про те, як технології будуть розвиватися з плином часу. На думку аналітиків компанії Gartner, інтерес до хмарних обчислень досяг свого піку і тепер з 2014 до 2017 року головним напрямком розвитку очікується їх прийняття та застосування. Модель SaaS швидко впроваджується на підприємствах і Gartner прогнозує, що понад 50 % організацій будуть мати в своєму розпорядженні якусь форму SaaS платформи до 2015 року. Personal Cloud, як очікується, замінить персональний комп'ютер вже у 2014 році. Приватні хмари є однією із найбільш відсоткових областей в галузі. Більше 75 % респондентів стверджують, що вони планують слідувати стратегії в цій області до 2014 року, а вже сьогодні більше 30 % установ у всьому світі вже розгортають, як мінімум, одне хмарне рішення. Прогнозується, що ринок хмарних послуг до 2016 року досягне рівня в \$ 83 млрд. [5].

Таким чином, період масового освоєння хмарних технологій ще не настав, проте час може бути згаяно. Все йде до того, що практично кожна установа або організація буде так чи інакше користуватися хмарними платформами, адже економічний зиск та гнучкість є домінуючими факторами. Тому ІТ-спеціалістам навчальних закладів варто вже зараз розглядати варіанти та планувати відповідні закупівлі устаткування й консультуватися з провайдерами хмарних платформ.

#### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ**

1. Mell P. The NIST Definition of Cloud Computing (Draft) Recommendations of the National Institute of Standards and Technology Computer Security Division Information Technology Laboratory National Institute of Standards and Technology Gaithersburg, MD 20899-8930 / P. Mell, T. Grance. – January 2011. – 7 p.
2. Miller M. Cloud Computing : Web-based applications that change the way you work and collaborate online / Michael Miller. – Indianapolis, 2008. – 312 p.
3. Облачные технологии и образование / [Сейдаметова З. С., Абляимова Э. И., Меджитова Л. М., Сейтвелиева С. Н., Темненко В. А.]. – Симферополь : "ДИАЙПИ", 2012. – 204 с.
4. RightScale State of the Cloud Report 2013 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.rightscale.com/lp/state-of-the-cloud-report.php>.
5. Hype Cycle for Cloud Computing, 2013 [Електронний ресурс] / Gartner. – Би. м., 2013. – Режим доступу : <http://www.gartner.com/id=2573318>.

#### REFERENCES (TRANSLATED & TRANSLITERATED)

1. Mell P. The NIST Definition of Cloud Computing (Draft) Recommendations of the National Institute of Standards and Technology Computer Security Division Information Technology Laboratory National Institute of Standards and Technology Gaithersburg, MD 20899-8930 / P. Mell, T. Grance. – January 2011. – 7 p.
2. Miller M. Cloud Computing : Web-based applications that change the way you work and collaborate online / Michael Miller. – Indianapolis, 2008. – 312 p.
3. Oblachnye tekhnologii i obrazovanie [Cloud Technologies and Education] / [Seidametova Z. S., Ablialimova E. I., Medzhytova L. M., Seitvelieva S. N., Temnenko V. A.]. – Simferopol : "DYAIPY", 2012. – 204 s.
4. RightScale State of the Cloud Report 2013 [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu : <http://www.rightscale.com/lp/state-of-the-cloud-report.php>.
5. Hype Cycle for Cloud Computing, 2013 [Elektronnyi resurs] / Gartner. – By. m., 2013. – Rezhym dostupu : <http://www.gartner.com/id=2573318>.

Матеріал надійшов до редакції 04.12. 2013 р.

#### **Словинский О. В. Организационные аспекты внедрения облачных вычислений в сфере образования.**

*В данной статье раскрыты определения и обязательные характеристики, которые отличают облачные вычисления от традиционной модели, идентифицируются технические и не технические сложности реализации и возможности cloud computing. Рассмотрены и проанализированы технологии SaaS (Software as a Service), IaaS (Infrastructure as a Service) и WaaS (Workplace as a Service), входящие в Cloud Computing, и модели развертывания облачной инфраструктуры. Освещены перспективы внедрения облачных технологий различного вида в сферу образования и основные направления их развития.*

**Ключевые слова:** cloud computing, масштабируемая инфраструктура, совместное использование, вычислительная мощность, облачная ИТ-инфраструктура.

#### **Slovinskyy O. V. Organizational Aspects of Cloud Computing in Education.**

*This article deals with the definition and required characteristics that distinguish cloud computing from the common model, identified technical and non-technical problems and capabilities of cloud computing. SaaS Technologies (Software as a Service), IaaS (Infrastructure as a Service) and WaaS (Workplace as a Service), members of Cloud Computing, cloud deployment model and infrastructure are analyzed. The perspective of the cloud technologies implementation in education and the main directions of development is discovered.*

**Keywords:** cloud computing, scalable infrastructure, computing power, cloud IT infrastructure.

УДК 371.3:004.7

О. Д. Словінська,

аспірант

(Інститут інформаційних технологій і засобів навчання

НАПН України, м. Київ)

manuylovaolga@gmail.com

## ВЕБІНАР ЯК РІЗНОВИД ЕЛЕКТРОННОЇ ВЕБ-КОНФЕРЕНЦІЇ ТА ЙОГО МІСЦЕ В КОМБІНОВАНОМУ НАВЧАННІ

*У статті досліджено дидактичні можливості використання вебінарів для реалізації навчально-наукової діяльності кадрів вищої кваліфікації. Обґрунтовано науково-теоретичні основи застосування вебінару й розглянуто його переваги над класичним семінаром. Проаналізовано обмеження, яких неможливо уникнути в умовах проведення онлайн-заходів. Визначено практичні завдання, які потребують розв'язання під час запровадження вебінарів та електронних конференцій.*

**Ключові слова:** вебінар, електронна конференція, інтернет, дистанційне навчання, комбіноване навчання.

**Постановка проблеми.** Впровадження новітніх інформаційних технологій в усі сфери людської діяльності викликало високу професійну мобільність населення й необхідність модернізації та реорганізації науково-дослідної діяльності.

Основними завданнями, цілями та напрямками розвитку інформаційного суспільства в Україні є не лише широке впровадження інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) в освіту і науку, але й використання нових відкритих електронних систем, призначених для підтримки та полегшення інформаційного обігу, створення електронних ресурсів для підтримки інформаційного обміну, забезпечення вільного доступу до результатів наукових досліджень, сприяння інтеграції освіти і науки України в глобальний інформаційний простір.

На сучасному етапі швидкого розвитку новітніх інформаційних технологій та їх інтеграції у всі сфери життєдіяльності людини важливим завданням вищих навчальних закладів є підготовка наукових кадрів до навчання в якісно нових умовах інформаційного суспільства. Це зумовлює проблему пошуку нових форм, методів і засобів організації навчання, які будуть забезпечувати ефективне використання інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) і враховувати інтереси сучасної науки.

Тому останнім часом увагу дослідників все більше привертає навчання з використанням комп'ютерних технологій (Computer Supported Collaborative Learning – CSCL), яке поєднує найкращі риси традиційного навчального процесу та навчальних засобів, які реалізуються через Інтернет. Однією із технологій групової взаємодії суб'єктів навчально-наукової роботи, яка об'єднує всіх її учасників в єдине інформаційне середовище – є електронні конференції, зокрема вебінар.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Методичні особливості та науково-теоретичні основи застосування електронних конференцій та вебінарів у вищій школі досліджували Н. Морзе, О. Ігнатенко, які теоретично та практично доводили сумісність цієї технології з багатьма іншими організаційними формами та методами навчання [1: 35].

Застосування цієї технології створює сприятливі умови для надання освітньому процесу якості неперервності шляхом технологічної інтеграції аудиторної та позааудиторної роботи в систему комбінованого навчання, різні аспекти якого розглядали Д. Берн, Дж. Берсін, Дж. Бонк, К. Грей, В. Гнезділов, П. Джонс, Ч. Дзюбан, В. Йоші, Р. Кертіс, Т. Коваль, А. Рейд-Янг, С. Смирнова-Трибульська, Дж. Сміт, Г. Шульц, Б. Шуневич та ін.

Протягом останніх років проблемам відкритої освіти на пострадянському просторі були присвячені роботи Я. Шрайберга та В. Московкіна, в Україні це питання концептуально досліджували Т. Ярошенко, О. Бруй, І. Кучма, І. Журавльова.

Проведений аналіз наукових праць з цієї проблеми показав, що вітчизняні вчені приділяють незначну увагу дослідженню інтернет-семінарів у науково-дослідницькій роботі. Проте, різні аспекти використання середовищ проведення вебінарів у навчанні висвітлюються у роботах закордонних авторів (Д. Кеган, Є. Швенке, Х. Фрітч, Р. Гріфін та інших).

**Мета дослідження** – проаналізувати науково-теоретичні основи та дидактичні можливості вебінарів як технології комбінованого колаборативного навчання, визначити їх переваги та недоліки над класичними навчальними заходами вищої школи.

**Виклад основного матеріалу.** При проектуванні заходів у науково-педагогічній діяльності зручно використовувати різні засоби ІКТ-підтримки, зокрема: готові програмні продукти для інформаційної підтримки, засоби реалізації дистанційної освіти, соціальні сервіси Веб 2.0, системи управління навчанням LMS, відкриті системи організації вебінарів та онлайн-конференцій.

Останнім часом широкого використання набув один із найпоширеніших методів дистанційного навчання – вебінар. Цей термін утворено від слів "web" та "seminar" і застосовується для позначення різних онлайн заходів: семінарів, конференцій, дискусій, зустрічей, презентацій, а в деяких випадках – тренінгів та мережових трансляцій тих чи інших подій. У ході вебінару зв'язок між учасниками підтримується через Інтернет, за допомогою встановленого на комп'ютері або спеціального веб-додатку.

Таким чином, онлайн-освіта стирає межі між очним і дистанційним навчанням. Прогресивність технології проведення вебінарів полягає в її інтерактивності – ефект фізичної присутності. Слухачі мають можливість сприймати все, що демонструє й говорить викладач, вести з ним діалог, уточнюючи в усній або письмовій формі незрозумілі моменти або відповідаючи на поставлені їм запитання [2].

Що стосується технологічних рішень для проведення вебінарів, вони представлені в широкому розмаїтті. Це можуть бути і веб-сервіси, які розташовуються на сервері компанії-постачальника і підтримуються нею, і коробкові рішення – тобто замовник може розмістити його на власному сервісі і самостійно управляти ним. Найбільш актуальний довідник рішень та сервісів для організації і проведення вебінарів представлений на порталі Smart education.

Вебінари – це формат заходів, котрий володіє чималим числом незаперечних переваг, особливо для корпоративного навчання [3].

Насамперед, не треба дбати про приміщення для проведення заходу, проживання учасників, а також і безліч інших пов'язаних із цим питань. Це дозволяє дуже істотно скоротити витрати, які, звичайно ж, є вагомим аргументом для будь-якої організації.

Важливо й те, що будь-який вебінар з легкістю може бути записаний і згодом використаний для безлічі цілей: формування внутрішньої корпоративної бібліотеки знань, викладання в Інтернет у відкритий для всіх чи тільки для учасників доступ. Ще одна перевага вебінарів полягає в тому, що в одному заході цього формату може брати участь значно більша кількість осіб, ніж в очному семінарі або тренінгу. Обмеження кількості учасників зумовлено тільки можливостями того чи іншого технологічного рішення та умовами користування ними.

У ході дослідження було проведено класичний семінар серед студентів стаціонару Житомирського державного університету імені Івана Франка традиційними засобами та вебінар за допомогою сервісу BigBlueButton. Цей продукт являє собою якісне програмне забезпечення з відкритими вихідними кодами для веб-конференцій, розроблене, передусім, для дистанційної освіти.

Сервіс BigBlueButton має класичний для вебінарів розподіл ролей "доповідач / слухачі" зручний для одностороннього навчання, тобто для інформування учасників. Наприклад, їх ефективно використовувати для академічної ВУЗ-івської освіти. У вебінарах та інших формах дистанційного навчання зазвичай має місце асиметричний діалог, тобто така комунікація, в якій одна сторона (викладач) несе відповідальність за навчання в набагато більшому обсязі, ніж друга сторона (слухач). Результативність вебінару мало залежить від активності його учасників. Для ефективного навчання необхідно здійснювати контроль якості навчання, що також можна зробити віддалено, за допомогою практичних завдань, контрольних робіт, тестування [4].

Вебінари активно використовуються в дистанційному навчанні, зважаючи на його велику популярність. Більш низька, але все ж достатня ефективність вебінарів, можлива у разі навчання, не пов'язаного з навичками міжособистісної взаємодії. Наприклад, вебінари можуть бути ефективні для навчання стратегії, прогнозування чи розвитку або тренування практичних навичок. Для цього можуть бути застосовані чат-заняття або (рідше) он-лайн симулятори.

У результаті дослідження виділено переваги використання вебінарів над класичними конференціями та тренінгами, розглянемо їх:

- *Економія коштів.* Не потрібно платити за оренду залу, харчування, друковані матеріали, транспортні витрати. Особливо це актуально для компаній із широким географічним покриттям.
- *Масштаб аудиторії.* У вебінарі може брати участь необмежена кількість учасників. За винятком тих випадків, коли йдеться про тренінг, тому що під час тренінгу тренер повинен не тільки видавати інформацію, а й отримувати її. Зокрема, відстежувати реакції аудиторії й оперативно адаптувати форму подачі інформації для забезпечення виконання навчального завдання.
- *Прямий доступ до допоміжних бібліотек.* Прямо в процесі навчання студент може відвідати он-лайн будь-яке сховище даних, зазначених у вебінарі. Це також зручно для викладача, який може заздалегідь підготувати необхідні посилання на зовнішні ресурси.
- *Легка архівація.* Вебінар легко може бути збережений, заархівований, розміщений на веб-ресурсі або електронному носії та наданий на вимогу. Більш того, з матеріалів вебінару цілком можна створити електронний курс.

Окрім переваг, варто розглянути й обмеження, яких не можна уникнути в умовах проведення он-лайн заходів, порівняно з класичними семінарами з обмеженою підтримкою або відсутністю підтримки вебінарів.

1. *Особистісний контакт.* Відсутній факт фізичної присутності поруч співрозмовників. Відповідно, процес тренування майже неможливий: учасник не відчуває реакції інших людей на свої прояви.

2. *Обмежена можливість тренування.* Неможливо ефективно тренувати очну комунікацію в умовах її відсутності. Втрачається можливість ефективно проводити групові та парні вправи, падає рівень персональної відповідальності, втрачається ефект переживання особистого досвіду, учасники позбавлені можливості моделювати свої стратегії в умовах живого спілкування.

3. *Ускладнена робота з особистими якостями.* Часто для підвищення ефективності тренінгу конкретної людини необхідно працювати з її мотивацією, переконаннями. В межах вебінару це фактично неможливо з трьох причин: по-перше тренер не може бачити реакцій людини, по-друге, кількість учасників вебінару може не припускати такої роботи і, по-третє, для учасника немає гарантії конфіденційності.

4. *Відсутність гарантії конфіденційності.* У процесі класичного тренінгу одне із завдань тренера – створити "безпечний простір" тренування. Тобто забезпечити для учасників можливість проявитися будь-яким способом, не боячись, що ця інформація вийде за межі тренувального майданчика (залу). У вебінарі така гарантія завжди під великим питанням.

5. *Ускладнена фасилітація* Тренування передбачає гнучку структуру навчальної програми, адаптивної до потреб учасників. Тобто навчальна задача зафіксована, а шляхи її досягнення гнучкі. Для того, щоб якісно проводити тренування, тренер повинен мати можливість оперативно прояснювати потреби, відстежувати реакції і стан учасників. У межах вебінару це неможливо.

Для впровадження вебінарів організатору необхідно визначити головну мету застосування: проведення нарад, здійснення контролю, дистанційне навчання, консультації тощо. При цьому необхідно враховувати основні правила вебінарів:

- гарантована високошвидкісна послуга зв'язку або виділені канали зв'язку тільки для сеансів веб-конференцій;
- стабільне й надійне електроживлення телекомунікаційного обладнання;
- оптимальні шумопоглинаючі особливості приміщення, в якому буде встановлено обладнання конференц-зв'язку;
- правильне розташування обладнання стосовно світлового фону приміщення;
- коректні налаштування телекомунікаційного зв'язку та якості обслуговування послуги зв'язку з пріоритезацією передачі даних;
- компетентний обслуговуючий технічний персонал;
- технічний супровід та підписка на оновлення обладнання через сертифікованого виробником постачальника;

Застосування сучасних інформаційних технологій у галузі науково-дослідницької діяльності – одна з найбільш важливих і стійких тенденцій розвитку світового освітнього процесу. Інформатизація істотно вплинула на процес організації наукового процесу. Нові технології навчання на основі інформаційних і комунікаційних дозволяють інтенсифікувати освітній процес, збільшити швидкість сприйняття, розуміння та глибину засвоєння величезних масивів знань. Вебінари як технологія групової взаємодії сприяють розширенню освітнього простору, його глобалізації, наданню освітніх послуг незалежно від територіальних і національних кордонів. Крім того, технологічні інновації сприяють розвитку неформальної освіти, тобто наданню освітніх послуг соціальними інститутами, для яких освіта не є головною метою (підприємства, музеї тощо). Порівняно з традиційною, електронна освіта надає істотні переваги та деякі унікальні можливості, як-от: переміщення занять в просторі й часі, гнучкий розклад, ширший доступ до матеріалів і більше їх різноманіття, удосконалене спілкування та значно швидший зворотній зв'язок.

З іншого боку, повне вилучення з процесу навчання суспільного елементу, який вважається фундаментальним, напевно, є найбільшою небезпекою індивідуальної електронної освіти. Тому дуже важливим є правильне застосування та реалізація нових інформаційних технологій у процесі освіти.

**Висновки.** Отже, технологія вебінарів надає потужний функціонал для реалізації колаборативного навчального процесу та має значні дидактичні можливості, але й досі вони залишаються цілком порівнюваними з можливостями традиційного навчання. Одним із найбільш потужних сервісів для проведення вебінарів з підтримкою відео є платформа BigBlueButton. Відео- та аудіозв'язок, зображення, слайдові презентації, опитування та голосування, дошки для малювання та коментарів, текстовий чат, спільне користування додатками, але єдине, чого у вебінарі може не вистачати – це особистісний компонент, психологічний контакт між ведучим і учасниками. Тому виникає комплекс послідовних завдань, на вирішення яких доцільно спрямувати подальші наукові розробки. Однак вдосконалення відповідних програмних засобів віртуального класу, орієнтованих на сучасну шкільну освіту – це лише питання майстерності, а не технології, яку з часом і накопиченим досвідом цілком можливо реалізувати досконалим.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Брунець І. Основні критерії вибору мультимедійних колаборативних середовищ з напівжорсткою організацією / І. Брунець // Вісник національного університету "Львівська політехніка" : Комп'ютерні науки та інформаційні технології. – Львів : Львівська політехніка, 2010. – № 663. – С. 150–157.
2. Ворожейкіна О. М. 100 цікавих ідей для проведення уроку / О. М. Ворожейкіна. – Х. : Основа, 2011. – 287 с.
3. Динцис Д. Методические особенности проведения вебинаров на краткосрочных курсах по методике "in-class" [Електронний ресурс] / Д. Динцис. – Режим доступу : <http://www.trainings.ru/library/articles/?id=13183>.
4. Морзе Н. В. Методичні особливості вебінарів як інноваційної технології навчання / Н. В. Морзе, О. В. Ігнатенко // Інформаційні технології в освіті : [зб. наук. пр.]. – Херсон : ХДУ, 2010. – Вип. 5. – С. 31–39.
5. Морозов М. Н. Системы совместной учебной деятельности на основе компьютерных сетей [Електронний ресурс] / Морозов М. Н., Герасимов А. В., Курдюмова М. Н. // Образовательные технологии и общество. – 2009. – Т. 12, No 1. – Режим доступу до журн. : <http://ifets.ieee.org/russian/periodical/journal.html>.
6. Осадчий В. В. Методи, форми та засоби професійної підготовки учителів-тьюторів в умовах дистанційної форми / В. В. Осадчий // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. – Харків : ХОВНОКУ - ХДАДМ, 2010 – No 6. – С. 82–86.
7. Virtual classrooms in educational provision : synchronous elearning systems for european institutions / [Keegan D., Schwenke E., Fritsch H. and others]. – Zentrales Institut für Fernstudienforschung, 2005. – 150 s.
8. Griffin R. Using Virtual Classroom Tools In Distance Learning : Can The Classroom be Re-created at a Distance? [Електронний ресурс] / Griffin R., Parrish D., Reigh M. – Режим доступу : <http://commons.internet2.edu/docs/CERMUSACollabEval.pdf>.
9. Hrastinski S. Participating in Synchronous Online Education : PhD dissertation [Електронний ресурс] / S. Hrastinski. – Lund University, 2007. – 154 p. – Режим доступу : <http://www.lu.se/o.o.i.s?id=12588&postid=599311>.

## REFERENCES (TRANSLATED & TRANSLITERATED)

1. Brunets I. Osnovni kryterii vyboru multymediynykh kolaboratyvnykh sredovyshch z napivzhorstkoiu orhanizatsiieiu [The Main Criteria for Selecting Multimedia Collaborative Environments with Semiorganization] / I. Brunets // Visnyk natsionalnoho universytetu "Lvivska politehnika" : Kompiuterni nauky ta informatsiini tekhnologii [The Journal of the National University "Lviv Polytechnology : Computer Sciences and Informational Technologies]. – Lviv : Lvivska politehnika, 2010. – No 663. – S. 150–157.
2. Vorozheikina O. M. 100 tsikavykh idei dlia provedennia uroku [100 Interesting Ideas for the Lesson] / O. M. Vorozheikina – Kh. : Osnova, 2011. – 287 s.
3. Dintsys D. Metodicheskye osobennosti provedeniya vebinarov na kratkosrochnykh kursakh po metodyke "in-klass" [Methodological Features of the Webinars in Short Courses on Methodology "in-class"] [Elektronnyi resurs] / Danil Dintsys. – Rezhym dostupu : <http://www.trainings.ru/library/articles/?id=13183>.
4. Morze N. V. Metodychni osoblyvosti vebinariv yak innovatsiinoi tekhnologii navchannia [Methodological Webinars Features as an Innovative Technology Training] / N. V. Morze, O. V. Ihnatenko // Informatsiini tekhnologii v osviti [Informational Technologies in Education] : [zb. nauk. pr.]. – Kherson : KhDU, 2010. – Vyp. 5. – S. 31–39.
5. Morozov M. N. Sistemy sovместnoi uchebnoi deiatelnosti na osnove kompiuternykh setei [System of Co-Curricular Activities Based on Computer Networks] [Elektronnyi resurs] / Morozov M. N., Herasimov A. V., Kurdiunova M. N. // Obrazovatelnye tekhnologii i obshchestvo [Educational Technologies and Society]. – 2009. – T. 12, No 1. – Rezhym dostupu do zhurn. : <http://ifets.ieee.org/russian/periodical/journal.html>.
6. Osadchyi V. V. Metody, formy ta zasoby profesiinoi pidhotovky uchyteliv-tiutoriv v umovakh dystantsiinoi formy navchannia [Methods, Forms and Means of Training Teachers-Tutors in Distant Form of Study] / V. V. Osadchyi // Pedagogika, psykholohiia ta medyko-biolohichni problemy fizychnoho vykhovannia i sportu [Pedagogy, Psychology and Methodical-Biological Problems of Physical Training and Sport]. – Kharkiv : KhOVNOKU-KhDADM, 2010 – No 6. – S. 82–86.
7. Virtual classrooms in educational provision : synchronous elearning systems for european institutions / [Keegan D., Schwenke E., Fritsch H. and others]. – Zentrales Institut für Fernstudienforschung, 2005. – 150 s.
8. Griffin R. Using Virtual Classroom Tools In Distance Learning : Can The Classroom be Re-created at a Distance? [Elektronnyi resurs] / [Griffin R., Parrish D., Reigh M.]. – Rezhym dostupu : <http://commons.internet2.edu/docs/CERMUSACollabEval.pdf>.
9. Hrastinski S. Participating in Synchronous Online Education : PhD dissertation [Elektronnyi resurs] / S. Hrastinski. – Lund University, 2007. – 154 p. – Rezhym dostupu : <http://www.lu.se/o.o.i.s?id=12588&postid=599311>.

Матеріал надійшов до редакції 04.12. 2013 р.

**Словинская О. Д. Вебинар как разновидность электронной веб-конференции и его место в комбинированном обучении.**

*В статье исследуются дидактические возможности использования вебинаров для реализации учебно-научной деятельности кадров высшей квалификации. Обоснованы научно-теоретические основы применения вебинара и рассмотрены его преимущества над классическим семинаром.*

*Проанализированы ограничения, которых невозможно избежать в условиях проведения онлайн*



мероприятий. Выявлены практические задачи, которые необходимо решить при организации вебинаров и электронных конференций.

**Ключевые слова:** вебинар, электронная конференция, интернет, дистанционное обучение, комбинированное обучение.

***Slovinska O. Webinar as a Variety of Web E-Conference and its Place in the Combined Learning.***

*This article investigates the possibility of using didactic webinars for implementing educational and scientific activities of the highly qualified personnel. Scientific-theoretical foundations of the webinar are substantiated and its advantages over the classical seminar are discussed. The unavoidable constraints in conducting online activities are analyzed. Practical problems that need solving during the implementation of webinars and electronic conferences are discovered.*

**Keywords:** webinar, e-conference, online, distance learning, combined learning.

### ЧИННИКИ ФОРМУВАННЯ САМООСВІТНЬОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ЗАСОБАМИ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

*У статті розглянуто чинники формування самоосвітньої компетентності майбутніх учителів за допомогою інформаційно-комунікаційних технологій як педагогічна проблема, які були отримані з огляду на внутрішню структуру самоосвітньої компетентності та зміст готовності вчителя до роботи з ІКТ. Розглянуто сутність самоосвітньої діяльності вчителя, співвідношення самоосвітньої діяльності та самоосвітньої компетентності.*

**Ключові слова:** самоосвітня компетентність майбутнього вчителя, інформаційно-комунікаційні технології.

**Постановка проблеми в загальному вигляді.** Освітня система сьогодення потребує наявності педагогів готових до реалізації професійної освітньої діяльності в умовах інформатизації, що ставить перед сучасним педагогом низку вимог, пов'язаних із навичками роботи з комп'ютером і комп'ютерними технологіями. Реформування освіти в нашій країні передбачає створення нових стандартів, вдосконалення змісту навчально-дидактичних матеріалів, підручників, форм і методів навчання, створення передумови для індивідуалізації навчання, впровадження інтерактивних технологій, створення дидактичних і методичних матеріалів із застосуванням інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) у навчальному процесі. Важливу роль ІКТ відіграють в процесі формування в майбутнього вчителя самоосвітньої компетентності.

Сучасний учитель повинен мати гнучкість і нестандартність мислення, вміти адаптуватись до швидких змін умов сучасного життя, бути компетентним, конкурентоздатним на ринку праці, особистістю, яка вільно володіє своєю професією й орієнтується в суміжних сферах діяльності, здатним до ефективної роботи зі спеціальності на високому рівні, готовим до постійного професійного зростання. Все це можливо лише за умов високого рівня професійної компетентності, наявності розвинених професійних умінь, здібностей і майстерності, які неможливі без сформованої самоосвітньої компетентності. А тому, постає питання про формування у майбутнього вчителя самоосвітньої компетентності, використовуючи ІКТ.

**Аналіз публікацій.** Проблемі формування професійної компетентності майбутнього вчителя присвячена значна кількість робіт педагогів і психологів, а саме Д. Альферової, С. Бондар, Н. Глинянюк, М. Єрмоленка, А. Маркової, В. Мижерикова, Є. Павлютенкова, Н. Разіна, С. Тищенко, Є. Шишова та ін. Проблеми впровадження інформаційно-комунікаційних технологій в освіті присвятили свої праці В. Биков, Я. Булахова, О. Бондаренко, Ю. Валькман, Р. Гуревич, А. Гуржій, В. Заболотний, Г. Козлакова, О. Міщенко, Л. Панченко, О. Пінчук, О. Шестопаїл та ін. Незважаючи на значний інтерес науковців до питання інформатизації освіти та освітнього простору, проблема готовності вчителя до роботи з інформаційно-комунікаційними технологіями на сьогодні залишається маловивченою, хоча їй були присвячені роботи таких вчених, як О. Дубасенюк, І. Зязюн, С. Іванов, Н. Кузьміна, Н. Кухарева, В. Лозова, Л. Панченко, С. Сисоєва, О. Щербаков та ін.

На підставі аналізу психолого-педагогічної літератури маємо стверджувати, що існуючий досвід свідчить про актуальність потреби у розробці теоретичних основ і практичних шляхів формування професійної компетентності майбутнього вчителя за допомогою інформаційно-комунікаційних технологій, одним із головних компонентів якої являється самоосвітня компетентність.

**Мета даної статті** полягає у визначенні чинників формування самоосвітньої компетентності та змісту готовності майбутнього вчителя до використання інформаційно-комунікаційних технологій в навчанні та, як наслідок, використання цих умінь у подальшій професійній діяльності.

**Виклад основного матеріалу.** Компетентність – це загальна здібність особистості, яка ґрунтується на знаннях, досвіді, цінностях, схильностях і вміннях, набутих завдяки навчанню. Компетентність базується на постійному тренінгу засвоєння набутих знань та вмінь особистістю [1: 160].

Дж. Равен у зміст поняття компетентність вкладає "...специфічну здатність людини, необхідну для ефективного виконання конкретної діяльності в певній предметній галузі. Ця здатність передбачає наявність у людини таких якостей, рис і здатностей: вузькоспеціальні знання; особливого роду предметні навички; способи мислення; розуміння відповідальності за свої дії" [2: 6].

На думку міжнародних експертів компетентність охоплює [3: 96-97]:

1. Задані навички (вимога виконувати певні індивідуальні завдання).

2. Використання знань і вмінь на робочому місці на рівні встановлених вимог (стандартів) до даної роботи.

3. Здатність відповідально виконувати обов'язки та досягати запланованих результатів.

4. Здатність знаходити рішення у нестандартних ситуаціях.

5. Здатність застосовувати знання та вміння в нових умовах виробничої діяльності.

О. Пометун зазначає, що компетентність є ключовим, своєрідним "вузловим" поняттям, оскільки воно, по-перше, поєднує в собі інтелектуальний та навичковий складники освіти; по-друге, в понятті компетентності закладено ідеологію інтерпретації змісту освіти, сформованого "від результату" ("стандарт на виході"); по-третє, ключова компетентність є інтегративною за природою, тому що вона містить низку однорідних чи близьких умінь і знань, що належать до широких сфер культури та діяльності (інформаційної, правової тощо) [4: 18].

На наш погляд, під компетентністю людини можна розуміти спеціально організовані сукупності знань, умінь, навичок і ставлень, які набуваються у процесі навчання. Вони використовуються особистістю в разі потреби в різних контекстах залежно від умов і потреб щодо здійснення різних видів діяльності.

Самоосвіта в словнику [5: 511] визначається як освіта, що набувається в процесі самостійної роботи, без проходження систематичного курсу навчання в освітньому закладі. Самоосвіта вчителя – основна форма підвищення його професійної кваліфікації, яка полягає в удосконаленні знань і узагальненні педагогічного досвіду шляхом ціленаправленої самостійної роботи над літературою та матеріалами, які містяться в методичному кабінеті, бібліотеці та ін.

Н. Бухлова пропонує визначити самоосвітню діяльність вчителя як сукупність декількох "само" [6: 32-33]:

- самооцінка – вміння оцінювати свої можливості;
- самооблік – вміння брати до уваги наявність своїх якостей;
- самовизначення – вміння вибирати, усвідомити свої інтереси;
- самоорганізація – вміння знайти джерело пізнання й адекватні своїм можливостям форми

самоосвіти; планувати, організувати навчальну діяльність;

- самореалізація – реалізація особистістю своїх можливостей;
- самокритичність – вміння критично оцінювати переваги та недоліки власної роботи;
- самоконтроль – вміння здійснювати контроль за власною діяльністю;
- самоаналіз – підведення підсумків, визначення результативності;
- саморозвиток;
- самоствердження.

Безперервна самоосвіта є основною формою підвищення компетентності вчителя, яка складається з удосконалення знань та узагальнення педагогічного досвіду шляхом власної цілеспрямованої самоосвітньої діяльності.

Самоосвітня компетентність є однією із ключових компетентностей, що формується в процесі самонавчання та самовиховання. Структура самоосвітньої компетентності базується на основі [3: 60]:

- розуміння особистих потреб на підставі самоаналізу, самопізнання, самообліку сильних і слабких сторін своєї діяльності;

- розробки та виконання програми самоосвіти з урахуванням особистих потреб і потреб суспільства;
- упорядкування своїх знань, знаходження зв'язків між ними;
- критичного оцінювання будь-якої отриманої інформації, вироблення особистої позиції у процесі

здобуття певних знань;

- розв'язування різноманітних проблем на основі здобутих самостійно знань;
- гнучкості застосування знань, умінь і навичок в умовах швидких змін;
- представлення, обґрунтування та захисту отриманого результату;
- знаходження нестандартних нових рішень на основі самостійно здобутих знань;
- організації особистих прийомів самонавчання;
- використання для отримання інформації різноманітних баз даних, джерел інформації;
- використання нових технологій інформації та комунікації;
- подолання труднощів, невпевненості, ліні;
- адекватного оцінювання значення здобутих знань у своїй діяльності;
- співробітництва з іншими людьми, здобування знань шляхом колективної діяльності;
- прийняття рішення на основі співробітництва, толерантного ставлення до опозиційної точки зору;
- відповідальності за організацію своєї самоосвітньої роботи;
- постійного самоаналізу та самоконтролю за самоосвітньою діяльністю;
- удосконалення своїх результатів, отриманих під час самоосвіти.

На наш погляд, найбільш успішно самоосвітню компетентність можна формувати, використовуючи інформаційно-комунікаційні технології, оскільки на сьогоднішній день існує велика кількість нових технічних засобів із колосальними навчальними ресурсами, які принципово впливають на організацію

навчального процесу, розширюючи його можливості. Нові технічні, інформаційні, поліграфічні, аудіовізуальні засоби стають у наш час невід'ємним компонентом освітнього процесу, вносячи в нього специфіку у вигляді неподільності методів і засобів.

Завдяки оригінальності інтерактивних методів навчання та викладання, зростає цікавість до процесу навчання та формується жага до самовдосконалення, до самостійного пошуку інформації, до самоосвіти протягом всього життя.

На нашу думку, готовність майбутнього вчителя до використання інформаційно-комунікаційних технологій у роботі та навчанні полягає, насамперед, у розумінні та усвідомленні важливості комп'ютеризації сучасного навчального процесу в умовах сучасного інформаційного суспільства, а також місця та функції вчителя в освітньому процесі. Вона є складною інтеграцією ціннісно-мотиваційних, змістовно-операційних та рефлексивних компонентів, від рівня сформованості яких залежить успішність виконання, поряд із традиційними, нових функцій, що зумовлені інформатизацією суспільства; ефективність створення вчителем сучасного відкритого освітнього середовища; правильність підбору педагогічно доцільних форм, методів та засобів навчання.

**Висновки та перспективи подальшого дослідження.** Підсумовуючи вищесказане, ми з'ясували, що успішність самореалізації вчителя в професійній діяльності визначається, насамперед, його здатністю до самоосвіти, володінням стратегії саморозвитку та самовдосконалення, які забезпечують переорієнтацію мислення сучасного вчителя, що набуває особливого значення у контексті усвідомлення принципово нових вимог до педагогічної діяльності, до готовності щодо використання засобів ІКТ у його професійній діяльності.

Зазначені чинники формування самоосвітньої компетентності свідчать про те, що самоосвітня компетентність – складний процес, який базується на цілій низці умінь і навичок поетапного розв'язування поставлених особистістю задач і цілей. Крім того, формування самоосвітньої компетентності повинно виконуватись за всіма компонентами її внутрішньої структури. Тобто, для достатньо високого результату необхідна всебічна підготовка майбутнього вчителя. Такими чинниками є: професійне володіння інформаційно-комунікаційними технологіями; когнітивний підхід до набуття нових знань, умінь і навичок за допомогою ІКТ; розуміння цінності ІКТ для організації навчального процесу; готовність вчителя до роботи з ІКТ. Врахування перелічених чинників дозволить підготувати майбутнього вчителя не тільки до використання інформаційно-комунікаційних технологій в навчальному процесі, а й сформувати його самоосвітню компетентність.

А відтак, **подальшого дослідження** потребують організаційно-педагогічні засади організації навчання за допомогою інформаційно-комунікаційних технологій та впровадження їх в освітню діяльність всіх ступенів освіти. За допомогою яких буде відбуватись формування вчителя, здатного не тільки обслуговувати педагогічні й соціальні технології, які є, але й виходити за межі нормативної діяльності, здійснювати інноваційні процеси творчості в широкому розумінні.

#### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ**

1. Писарева С. А. Компетентностный подход к обновлению школьного образования как необходимое условие интеграции России в мировое сообщество / С. А. Писарева // Педагогика новому веку : идеи на будущее... Герценовские чтения 1999 : [межрегиональный сборник научных трудов] / [под ред. А. П. Тряпицыной и др. : в 2-х ч.]. – 4.1. – СПб., 2000. – С. 160–164.
2. Равен Дж. Педагогическое тестирование : Проблемы, заблуждения, перспективы / Дж. Равен ; [пер. с англ.]. – М. : Когито-Центр, 1999. – 144 с.
3. Педагогика : Большая современная энциклопедия / [сост. Е. С. Рапацевич]. – Мн. : "Соврем. слово", 2005. – 720 с.
4. Державні стандарти професійної освіти : теорія і методика : [монографія] / [за ред. Н. Г. Ничкало]. – Хмельницький : ТУП, 2002. – 334 с.
5. Компетентнісний підхід у сучасній освіті : світовий досвід та українські перспективи : Бібліотека з освітньої політики / [під заг. ред. О. В. Овчарук]. – К. : К.І.С., 2004. – 112 с.
6. Бухлова Н. В. Організація освітньої діяльності / Н. В. Бухлова. – Х. : ВГ Основа, 2003. – 64 с.
7. Добридень А. М. Формування самоосвітньої компетентності майбутнього вчителя засобами інтерактивного навчання. Проблеми підготовки сучасного вчителя : [збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини] / А. М. Добридень ; [ред. кол. : Побірченко Н. С. (гол. ред.) та інші]. – Умань : ПП Жовтий О.О., 2010. – Випуск 1. – С. 59–64.

#### **REFERENCES (TRANSLATED & TRANSLITERATED)**

1. Pisareva S. A. Kompetentnostnyy podkhod k obnoveniyu shkol'nogo obrazovaniya kak neobkhodimoye usloviye integratsii Rossii v mirovoye soobshchestvo [Competence Approach to Updating the School as a Necessary Condition of Russia's Integration into the World Community] / S. A. Pisareva // Pedagogika novomu veku : idei na budushcheye ... Gertsensovskie chteniya 1999 [Pedagogy of the New Century : Ideas for the Future ... Gertsensovskie Readings 1999] : [mezhhregional'nyy sbornik nauchnykh trudov] : / [pod red. A. P. Tryapitsynoy i dr. : v 2-kh ch.]. – 4.1. – SPb., 2000. – S. 160–164.

2. Raven J. Pedagogicheskoye testirovaniye : Problemy, zabluzhdeniya, perspektivy [Pedagogical Testing : Problems, Delusions, Prospects] / J. Raven ; [per. s angl.]. – M. : Kogito-Tsentr, 1999. – 144 s.
3. Pedagogika : Bol'shaya sovremennaya entsiklopediya [Pedagogy : Big Modern Encyclopedia] / [sost. Ye. S. Rapatsevich]. – Mn. : "Sovrem. slovo", 2005. – 720 s.
4. Derzhavni standarty profesiynoi osvity : teoriya i metodika [State Standards of Professional Education : Theory and Methods] : [monografiya] / [pod red. N. G. Nychkalo]. – M. : TUP, 2002. – 334 s.
5. Kompetentnisnyy pidkhd u suchasniy osviti : svitovyy dosvid ta ukrainski perspektivy : Biblioteka z osvithnoi polityky [The Competence-Based Approach in the Modern Education : the World's Experience and Ukrainian Perspectives : the Library on the National Policy] / [pid. zag. red. O. V. Ovcharuk]. – M. : "K.I.S.", 2004. – 112 S.
6. Bukhlova N. V. Organizatsiya obrazovatel'noy deyatel'nosti [The Organization of Educational Activity] / N. V. Bukhlova. – M. : IG "Osnova", 2003. – 64 s.
7. Dobryden A. M. Formuvannya samoosvitnoi kompetentnosti maybutniogo vchytelia zasobamy interaktyvnogo navchannya. Problemy pidgotovky suchasnogo vchytelia zasobamy interaktyvnogo navchannya. Problemy pidgotovky suchasnogo vchytelya [Forming the Future Teacher's Self-Educational Competence by Means of Interactive Education. Issues of Modern Teacher's Preparation by Means of Interactive Education] : [zbirnyk naukovykh prats' Umanskogo derzhavnogo pedagogichnogo universytetu imeni Pavla Tychyny] / A. M. Dobryden ; [red. kol. : Pobirchenko N. S. (gol. red.) ta inshi]. – Uman' P. P. Zhovtyy, 2010. – Vypusk 1. – S. 59–64.

Матеріал надійшов до редакції 16.01. 2014 р.

**Федоренко Е. Г. Факторы формирования самообразовательной компетентности будущего учителя средствами информационно-коммуникационных технологий.**

*В статье рассматриваются факторы формирования самообразовательной компетентности будущих учителей с помощью информационно-коммуникационных технологий как педагогическая проблема, полученных с учетом внутренней структуры самообразовательной компетентности и содержание готовности учителя к работе с ИКТ. Рассмотрена сущность самообразовательной деятельности учителя, соотношение самообразовательной деятельности и самообразовательной компетентности.*

**Ключевые слова:** самообразовательная компетентность будущего учителя, информационно-коммуникационные технологии.

**Fedorenko E. G. Factors of Formation of Future Teachers Self-Competence by Means of Informational-Communicational Technologies.**

*The educational system of teachers requires to implement professional educational activities in the information that confronts a modern teacher with a number of requirements related to computer skills and computer technologies. Reforming education in our country provides the creation of new standards, improving the content of teaching materials, textbooks, forms and methods of training, the prerequisite for the individualization of learning, the introduction of interactive technologies, the creation of teaching and learning materials with the application of informational-communicational technologies (ICT) in the teaching process. ICT plays an important role in the formation of a future teacher's self-competence. All this is possible only if there are the high level of the professional competence, the availability of advanced professional skills, abilities and skills. The article considers the factors of future teachers' self-educational competence, using ICT as a pedagogical problem, taken with the fact of the internal structure of the self-educational competence and the teachers' readiness to work with ICT. The essence of the teacher's self-educational activity, the ratio of self-educational activity and competence are viewed. The purpose of this article is to identify factors in the formation of future teachers' self-competence and readiness to use ICT in teaching and as a consequence, the use of these skills in the future career. This article gives the brief analysis of the psychological and educational literature affecting the diversity of studies of various problems concerning the formation of the professional competence, the implementation of informational and communicational technologies in education, provides the definitions of education, self-education, competence and self-educational competence. The conclusions are made about the most successful formation of self-competence with the help of informational and communicational technologies.*

**Keywords:** future teachers' self-educational competence, informational-communicational technologies.

**ДИДАКТИЧНІ ТА МЕТОДИЧНІ ПРИНЦИПИ ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ  
ГРАМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ У ПРОЦЕСІ  
ІНТЕРАКТИВНОГО НАВЧАННЯ**

*У статті розглянуто основні принципи формування англомовної граматичної компетентності майбутніх філологів у процесі інтерактивного навчання. На основі аналізу наукових досліджень та публікацій і з урахуванням специфіки інтерактивного навчання виділено дидактичні принципи свідомості, активності, проблемності, взаємозв'язку навчання та життя, систематичності і послідовності, особистісно орієнтованої спрямованості навчання та методичні принципи комунікативності, професіоналізації, групової взаємодії, поєднання диференційованого й інтегрованого навчання мовних аспектів та видів мовленнєвої діяльності.*

**Ключові слова:** дидактичні принципи, методичні принципи, граматична компетентність, майбутні філологи, інтерактивне навчання.

**Постановка проблеми.** Сучасний ринок праці потребує спеціалістів, які не лише володіють глибокими знаннями у певній сфері життєдіяльності, але й здатні проявляти ініціативу, критично мислити, оригінально вирішувати різноманітні завдання і проблеми та працювати в колективі, проявляючи толерантність до думок інших. Завдання вищої освіти – організувати навчальний процес, в якому формуються вищезазначені навички та вміння, впроваджуючи у вищих навчальних закладах особистісно-орієнтовані технології навчання, серед яких вагоме місце займають інтерактивні технології.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** У контексті іншомовного навчання інтерактивні технології досліджують чимало науковців. Так, дисертаційне дослідження Г. Кривчикової присвячене методиці інтерактивного навчання писемного мовлення майбутніх учителів англійської мови; дисертаційна праця Ю. Семенчука – проблемі формування англомовної лексичної компетенції у студентів економічних спеціальностей засобами інтерактивного навчання; у дисертації В. Ревенко з'ясовано дидактичні умови застосування інтерактивних технологій у процесі навчання майбутніх учителів іноземних мов. Різні аспекти інтерактивного навчання іноземних мов у середній та вищій школі відображено у статтях таких науковців, як В. Козубай, Н. Кочубей, Ю. Петрусевич, В. Редько, Т. Резнік, Т. Рудницька, О. Синєкоп, Л. Скучинська та ін. Втім, проведений аналіз наукової літератури засвідчив, що в ній бракує досліджень, пов'язаних із використанням інтерактивного навчання з метою формування англомовної граматичної компетентності майбутніх філологів. Важливість вирішення зазначеної проблеми зумовлює нашу увагу до неї.

Як відомо, навчання будь-якої іноземної мови базується на дидактичних та методичних принципах, які у взаємодії скеровують навчальний процес та забезпечують його ефективність. Принципи навчання іноземної мови висвітлено в працях І. Бім, Н. Гальскової, Н. Гез, М. Ляховицького, О. Миролюбова, Р. Мін'яр-Белоручева, Ф. Рабинович, Г. Рогової, Т. Сахарової, Н. Скляренко, Ю. Пассова, С. Шатілова. Автори певної кількості робіт торкаються питання принципів формування граматичної компетентності майбутніх філологів. Зокрема, О. Вовк до таких принципів відносить принцип стилістичної диференціації мовлення, принцип когнітивної спрямованості, принцип науковості, принцип професійно-педагогічної спрямованості, принцип проблемності. Згідно з Т. Стеченко, формування професійно орієнтованої англомовної граматичної компетентності майбутніх філологів має відбуватися з урахуванням дидактичних принципів проблемності, наступності, зв'язку навчання з життям, практикою та методичних принципів комунікативності, діалогу культур і цивілізацій, мовленнєво-розумової активності й самостійності студентів, новизни, урахування рідної мови, професійної спрямованості. Досліджуючи особливості організації інтегрованого навчання граматики другої іноземної мови, Л. Орловська виділяє такі принципи засвоєння мовного матеріалу: дидактичні принципи наступності, систематичності й послідовності; методичні принципи урахування рідної мови, опори на першу іноземну мову, взаємопов'язаного навчання аспектів іноземної мови при домінуючій ролі одного з них, поєднання диференційованого й інтегрованого навчання мовних аспектів та видів мовленнєвої діяльності, концентричності в організації мовного матеріалу. Проте, враховуючи особливості інтерактивного навчання граматики англійської мови, а також недостатню розробку питання, вважаємо за необхідне конкретизувати й обґрунтувати принципи формування англомовної граматичної компетентності майбутніх філологів засобами інтерактивного навчання.

Отже, **мета даної статті** полягає у визначенні провідних дидактичних і методичних принципів формування англомовної граматичної компетентності майбутніх учителів засобами інтерактивного навчання (на прикладі ігрових методів навчання).

**Виклад основного матеріалу.** Поняття "принципи навчання" трактують як "загальні положення, що відображають закономірності процесу навчання і вимоги до його організації, дотримання яких дає змогу педагогу досягти запланованих цілей навчання" [1: 65]. Реалізуючись у змісті, організаційних формах та методах навчальної роботи, принципи навчання визначають стратегію і тактику педагогічної діяльності.

Аналіз сучасних джерел [1-6] свідчить, що серед основних загальнодидактичних принципів організації сучасного процесу навчання іноземних мов вчені виділяють принципи свідомості, науковості, наочності, систематичності і послідовності, міцності знань, активності, самостійності, колективності, проблемності, доступності і посиленості, єдності освітньої, розвивальної та виховної функцій навчання, індивідуалізації, гуманізації, взаємозв'язку навчання та життя, емоційності навчання, творчого характеру процесу навчання.

При формуванні англomовної граматичної компетентності майбутніх філологів засобами інтерактивного навчання особливого значення, на нашу думку, набувають такі **дидактичні принципи**, як принципи свідомості, активності, проблемності, взаємозв'язку навчання та життя, систематичності і послідовності, особистісно орієнтованої спрямованості навчання.

Розглянемо, як кожен із виділених нами принципів реалізується в контексті нашого дослідження.

**Принцип свідомості** полягає в тому, що студенти усвідомлюють освоювані дії та операції із навчальним матеріалом; це, іншими словами, означає, що навички і вміння формуються на свідомій основі. Виняткове значення даного принципу для сучасного навчання іноземних мов визначається вмінням свідомо користуватися іноземною мовою як засобом спілкування і самовираження [3: 144].

Реалізація принципу свідомості в процесі інтерактивного формування англomовної граматичної компетентності майбутніх учителів передбачає свідомий аналіз граматичного явища, що вивчається, розуміння його форми, значення та контексту вживання; зіставлення граматичних систем рідної та іноземної мови, що сприяє позитивному мовному переносу та подоланню інтерферентного впливу рідної мови; виділення суттєвих ознак граматичної структури та їх узагальнення; осмислений вибір відповідного граматичного явища в змодельованих ситуаціях спілкування, свідоме співвідношення його форми, значення та функції; свідоме оволодіння прийомами самостійної роботи з граматичним матеріалом.

**Принцип активності** є одним із провідних в організації інтерактивного навчання граматики, оскільки застосування інтерактивних методів, зокрема ігрових, передбачає участь усіх без винятку студентів у мовленнєворозумовій діяльності. Висока активність студентів забезпечується встановленням суб'єкт-суб'єктних стосунків між викладачем та студентами; динамізмом гри; позитивним ставленням та інтересом студентів до ігрової діяльності; зміною режимів роботи на занятті; позитивними стосунками між студентами; використанням життєвого та іншомовного досвіду студентів; застосуванням проблемних завдань та ситуацій, які стимулюють спілкування, творче, критичне та логічне мислення, пізнавальну самостійність студентів.

Створення на заняттях із практичної граматики проблемних ситуацій, які активізують діяльність студентів, забезпечує тісний зв'язок принципу активності з **принципом проблемності**, який найбільш природно можна реалізувати саме у процесі гри через організацію багаторівневих ігрових сюжетів, в основі яких лежать завдання, що поступово ускладнюються [7: 73].

Моделювання природних умов комунікації при інтерактивному навчанні англійської граматики забезпечує реалізацію ще одного домінуючого в нашому дослідженні принципу – **принципу взаємозв'язку навчання та життя**. Опора на даний принцип передбачає залучення студентів до застосування набутих знань, навичок і вмінь на практиці; використання життєвого досвіду студентів; виконання студентами завдань, які моделюють фрагменти майбутньої професійної діяльності [8: 5].

**Принцип систематичності і послідовності** передбачає послідовність пред'явлення та засвоєння мовних явищ у єдності їх форми, значення та функції. Згідно з цим принципом зберігається наступність між етапами навчання та елементами навчального матеріалу. Це означає, що кожен новий елемент граматичного матеріалу ґрунтується на раніше засвоєних знаннях та сформованих навичках і є основою для вивчення подальшого матеріалу. Урахування принципу систематичності і послідовності також вимагає регулярного повторення вивченого граматичного матеріалу, його узагальнення та своєчасного відновлення прогалин у мовленнєвому досвіді студентів.

Зважаючи на специфіку нашого дослідження, вважаємо за доцільне виділити **принцип особистісно орієнтованої спрямованості навчання**, який тісно пов'язаний із принципом виховуючого і розвивального навчання та принципом індивідуалізації. Сутність даного принципу полягає в послідовній активізації та розвитку наявних у кожного студента інтелектуальних здібностей, знань і мовленнєвого досвіду, його емоцій і настроїв [3: 144].

Російські науковці Н. Гальскова та Н. Гез, посиляючись на О. Леонтьєва, зазначають, що особистісно орієнтована спрямованість навчання іноземних мов призначена: 1) сприяти засвоєнню студентами соціального досвіду, тобто знань, умінь і навичок, які необхідні для нормальної життєдіяльності в суспільстві, конкретному соціумі; 2) стимулювати здатність до вільного і творчого мислення; 3) формувати світогляд студента, створювати цілісну картину світу у всій його різноманітності; 4)

розвивати вміння свідомо планувати свій розвиток, розуміти його динаміку, самостійно вчитися, в тому числі самостійно засвоювати нову лінгвокультуру; 5) формувати систему особистісних якостей студента, що сприяють його саморозвитку (мотивацію, рефлексію і т. д.) [3: 142].

Реалізація зазначеного принципу при інтерактивному формуванні англомовної граматичної компетентності майбутніх учителів англійської мови досягається встановленням партнерських стосунків між суб'єктами навчального процесу, які базуються на співпраці, націленій на досягнення спільної мети; врахуванням уподобань та потреб студентів при виборі проблем, в обговоренні яких засвоюються граматичні конструкції; добором партнерів по спілкуванню (партнерів по гри), розподілом ролей; використанням особистісно орієнтованої технології виправлення помилок, яка передбачає підтримку й допомогу студенту з боку викладача; диференційованим підходом у наданні допомоги; створенням ситуацій спілкування, які виховують позитивні риси характеру, культуру мовлення й поведінки, ціннісні орієнтації та розвивають комунікативні, пізнавальні, соціальні та творчі здібності майбутнього філолога.

Дидактичні принципи реалізуються у взаємодії один із одним, а також із методичними принципами, серед яких виділяють принцип комунікативної спрямованості, домінуючої ролі вправ, урахування рідної мови, взаємопов'язаного навчання усіх видів мовленнєвої діяльності, диференційованого підходу до навчання видів мовленнєвої діяльності, апроксимації, активізації слухових і мовно-моторних відчуттів при формуванні мовних навичок [1: 72-73].

На основі аналізу наукової літератури [3; 8-11 та ін.] для організації інтерактивного навчання англійської граматики ми виокремлюємо такі **методичні принципи**, як принцип комунікативності, принцип поєднання диференційованого й інтегрованого навчання мовних аспектів та видів мовленнєвої діяльності, принцип професіоналізації і принцип групової взаємодії.

**Принцип комунікативності** є одним із найголовніших у сучасній методиці навчання іноземних мов. Сутність цього принципу полягає в тому, що іншомовне навчання повинно бути спрямованим на формування у студента рис бі / полікультурної мовної особистості, здатної рівноправно й автономно брати участь у міжкультурному спілкуванні [3: 150]. Комунікативно спрямоване навчання повинно стимулювати високу особисту мотивацію студентів як у спілкуванні іноземною мовою, так і у вивченні цієї мови та створювати умови, які забезпечують студенту можливість: 1) вільно проявляти всі розумові операції і дії; 2) використовувати мовні засоби для реалізації особистих потреб; 3) долати так звані мовні бар'єри [3: 151].

Ю. Пассов розглядає поняття комунікативності як максимальну адекватність процесу навчання процесу комунікації за його основними параметрами, такими як: 1) діяльнісний характер мовленнєвої поведінки співрозмовників, що втілюється в комунікативній поведінці викладача як учасника процесу спілкування та навчання і в комунікативній (умотивованій, активній) поведінці студента як суб'єкта спілкування та навчання; 2) предметність процесу комунікації, що передбачає обмежений, але точно визначений набір предметів обговорення (тем, подій та ін.); 3) ситуації спілкування, які моделюються як найбільш типові варіанти взаємовідносин співрозмовників; 4) мовленнєві засоби, які забезпечують процес спілкування і навчання в конкретних ситуаціях. Таким чином, процес навчання як модель реального спілкування зберігає всі його основні риси: діяльнісний характер, цілеспрямованість, вмотивованість, ситуативність, предметність, змістовність [9: 34].

У межах нашого дослідження принцип комунікативності відображається в самій сутності рольових та ділових ігор, які ми розглядаємо як ефективні інтерактивні методи формування англомовної граматичної компетентності майбутніх філологів. Адже рольові та ділові ігри проводяться на основі створення ситуацій, адекватних реальному спілкуванню. Зазначимо, що під ситуацією ми, слідом за Ю. Пассовим [9: 95], розуміємо динамічну систему взаємовідносин суб'єктів спілкування, що відображається в їхній свідомості та породжує потребу в цілеспрямованій мовленнєвій дії.

Оскільки майбутні філологи повинні вміти граматично правильно висловлюватись у будь-яких умовах спілкування, ми, поділяючи точку зору Т. Стеченко [12 :122], вважаємо за необхідне створювати на заняттях із практичної граматики різні типи комунікативних ситуацій: 1) статусно-рольових відносин, які мають стереотипний характер та співвідносяться зі знаннями, досвідом, звичками, навичками та вміннями щось робити; 2) соціальних взаємовідносин, в яких студенти постають як представники вікових груп, професійних груп, суспільних організацій, етнічних та територіальних спільнот та ін.; 3) відносин сумісної діяльності, які виникають у навчально-пізнавальній, спортивній, побутовій та інших формах діяльності; 4) моральних взаємовідносин, які мають інтегративний характер і пронизують усі сфери життєдіяльності людини.

Варто зазначити, що врахування принципу комунікативності при формуванні англомовної граматичної компетентності студентів-філологів вимагає забезпечення новизни ситуацій, що моделюються на занятті. Використання ігрової діяльності дозволяє з легкістю реалізувати цю вимогу шляхом зміни мовленнєвих партнерів (учасників гри), варіювання завдань, подій, обставин, проблем, взаємин між співрозмовниками та ін.



Опора на принцип комунікативності при організації інтерактивного навчання граматики також передбачає паралельне засвоєння граматичної форми та її функції у мовленні. Організація та розподіл навчального матеріалу повинні бути функціонально орієнтованими, тобто відбуватись з урахуванням мовленнєвих функцій граматичних структур, за ситуаціями залежно від комунікативної потреби.

Засвоєння граматичного матеріалу в процесі інтерактивного навчання має відбуватись з урахуванням **принципу поєднання диференційованого й інтегрованого навчання мовних аспектів та видів мовленнєвої діяльності** (термін Л. Орловської). Даний принцип, з одного боку, забезпечує розмежування навчання усного і писемного мовлення; аудіювання і говоріння; читання і письма і т. п., оскільки, як відомо, кожен вид мовленнєвої діяльності має свої механізми, що базуються на різних психофізіологічних процесах, і навіть своє лексико-граматичне оформлення. З іншого боку, забезпечується інтегроване засвоєння різних аспектів мови в процесі навчання вимови, слів, граматичним структурам на мовленнєвих одиницях рівня слова, словосполучення, речення, понадфразової єдності. Крім цього, навчання одного виду мовленнєвої діяльності залучає інші, тобто проявляється інтеграція різних видів мовленнєвої діяльності. Наприклад, аудіювання може супроводжуватись письмом, читання – говорінням і т. п. Таким чином, при навчанні граматики одночасно більшою чи меншою мірою використовуються всі аспекти мови і всі види мовленнєвої діяльності [11: 44-45; 13: 140-141].

Реалізація принципу поєднання диференційованого й інтегрованого навчання мовних аспектів та видів мовленнєвої діяльності в нашому дослідженні передбачає проведення дидактичних ігор в усних і письмових формах; проведення рольових та ділових ігор на основі прочитаного чи прослуханого матеріалу; написання письмових робіт на завершальному етапі рольових ігор.

**Принцип професіоналізації** вважаємо одним із домінуючих в організації процесу формування англомовної граматичної компетентності майбутніх філологів засобами інтерактивного навчання, оскільки професіоналізація особистості студента, його професійне становлення та особистісне зростання як фахівця є одним із найголовніших завдань сучасної вищої школи [14: 77]. Професійне становлення педагога розглядається як безперервний процес цілеспрямованої прогресивної зміни особистості, удосконалення професійних здібностей у результаті соціальних впливів та власної активності, переконструювання вчителем свого внутрішнього світу, що веде до принципово нового способу життєдіяльності [15: 19].

За принципом професіоналізації в процесі інтерактивного навчання граматики студенти-філологи набувають конкретних предметних знань, умінь і навичок, а також засвоюють професійно значущі вміння для застосування в майбутній професійно-творчій діяльності; опановують педагогічне мислення; розвивають професійно важливі якості та творчий потенціал; осмислюють суспільну значущість майбутньої професії. Реалізація цього принципу на практиці забезпечується таким інтерактивним методом, як ділова гра, яка дозволяє моделювати реальні умови професійної діяльності майбутніх учителів англійської мови, які повинні оволодіти граматичною системою мови не лише для того, щоб грамотно спілкуватися з представниками інших культур, але й навчати граматики інших. Як зазначають дослідники [16: 111], саме в процесі ділової гри відбувається апробація функціонального професіоналізму майбутніх педагогів, розкриваються їхні професійні та особистісні якості, формується культура педагогічного спілкування, краще усвідомлюється соціальна роль учителя, його професійний обов'язок. Гра надає студентам можливість подолати бар'єр між їх теоретичною та практичною підготовкою.

Зважаючи на те, що будь-який інтерактивний метод передбачає роботу студентів у групах (в парах, у малих групах, у командах), їх взаємодію та співпрацю, ми, слідом за Ю. Петрусевич [17], висуваємо **специфічний принцип групової взаємодії**, на який варто звернути особливу увагу при формуванні англомовної граматичної компетентності майбутніх учителів англійської мови.

Під час спільного навчання в академічній групі створюється певна структура міжособистісних відносин студентів, яка, передусім, базується на емоційних оцінках. Водночас, відбувається формування групових норм, установок, ціннісних орієнтацій, із позиції яких у подальшому відбувається міжособистісне оцінювання в групі. Вивчення внутрішньої ситуації у групі та вміння маніпулювання взаємовідносинами студентів дозволяє педагогу досягти високих результатів у навчанні та зберегти й зміцнити міжособистісну цілісність академічної групи. Використання інтерактивних методів створює найефективніші умови втручання в груповий процес із метою реалізації вищезазначених цілей [17: 226].

Досліджуючи проблему групової співпраці, вчені (К. Нор, Н. Пожар, О. Пометун, Л. Пироженко, Н. Brown, J. McNally та ін.) стверджують, що такий вид організації навчання створює позитивний емоційний клімат, який забезпечує почуття безпеки, в якому зазвичай мовчазні студенти стають активними учасниками комунікативної взаємодії, долаючи власну невпевненість, страх критики та несхвалення з боку товаришів. Відчуваючи групову приналежність, студенти легше долають труднощі, що виникають на їхньому шляху, допомагають один одному як інтелектуально, так і емоційно.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Отже, організація інтерактивного навчання граматики англійської мови майбутніх філологів має ґрунтуватися на дидактичних принципах

свідомості, активності, проблемності, взаємозв'язку навчання та життя, систематичності і послідовності, особистісно орієнтованої спрямованості навчання та методичних принципах комунікативності, поєднання диференційованого й інтегрованого навчання мовних аспектів та видів мовленнєвої діяльності, професіоналізації, групової взаємодії. Реалізація виділених нами принципів сприятиме підвищенню пізнавальної активності студентів та забезпечить успішність та ефективність розробленої нами методики формування англомовної граматичної компетентності майбутніх учителів англійської мови, сутність та особливості якої буде відображено у наших наступних публікаціях.

**Перспективу подальшого дослідження** ми також вбачаємо у відборі навчального матеріалу та у розробці системи вправ для формування граматичної компетентності студентів-філологів у процесі інтерактивного навчання.

## **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ**

1. Методика навчання іноземних мов у загальноосвітніх навчальних закладах : [підручник] / [Панова Л. С., Андрійко І. Ф., Тезікова С. В. та ін.]. – К. : ВЦ "Академія", 2010. – 328 с. – (Серія "Альма-матер").
2. Бим И. Л. Теория и практика обучения немецкому языку в средней школе : Проблемы и перспективы : [учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. №2103 "Иностр. яз."] / И. Л. Бим. – М. : Просвещение, 1988. – 256 с.
3. Гальскова Н. Д. Теория обучения иностранным языкам : Лингводидактика и методика : [учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений] / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. – М. : Издательский центр "Академия", 2004. – 336 с.
4. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах : [підручник] / [Бігіч О. Б., Бражник Н. О., Гапонова С. В. та ін. ; під керівн. С. Ю. Ніколаєвої]. – [2-е вид., випр. і перероб.]. – К. : Ленвіт, 2002. – 328 с.
5. Туркот Т. І. Психологія і педагогіка вищої школи в запитаннях і відповідях : [навч. посіб.] / Т. І. Туркот. – К. : Кондор, 2011. – 516 с.
6. Фіцула М. М. Педагогіка вищої школи : [навч. посіб.] / М. М. Фіцула. – К. : "Академвидав", 2006. – 352 с. – (Альма-матер).
7. Гордієнко-Митрофанова І. В. Психолого-педагогічні основи застосування дидактичних ігор-маніпулятивів у загальноосвітній школі : [монографія] / І. В. Гордієнко-Митрофанова. – Х. : Цифрова друкарня №1, 2012. – 408 с.
8. Стеченко Т. О. Формування професійно орієнтованої англомовної граматичної компетенції майбутніх філологів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02. "Теорія та методика навчання : Германські мови" / Т. О. Стеченко. – Київ, 2004. – 23 с.
9. Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Е. И. Пассов. – [2-е изд.]. – М. : "Просвещение", 1991. – 223 с. – (Б-ка учителя иностр. яз.).
10. Орловська Л. К. Формування граматичної компетенції в усному мовленні на засадах інтегрованого навчання у майбутніх учителів англійської мови : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02. "Теорія та методика навчання : Германські мови" / Л. К. Орловська. – Київ, 2010. – 23 с.
11. Рогова Г. В. Методика обучения иностранным языкам в средней школе / Рогова Г. В., Ф.М. Рабинович, Т. Е. Сахарова. – М. : Просвещение, 1991. – 287 с. – (Б-ка учителя иностр. яз.).
12. Стеченко Т. О. Методичні принципи формування професійно орієнтованої англомовної граматичної компетенції майбутніх філологів / Т. О. Стеченко // Вісник Житомирського державного педагогічного університету. – Житомир : Вид. центр ЖДПУ, 2003. – Вип. 12. – С. 121–124.
13. Орловська Л. К. Методичні принципи організації інтегрованого навчання граматики другої іноземної мови / Л. К. Орловська // Вісник КНЛУ. Серія : Педагогіка та психологія. – Київ, 2007. – Вип. 12. – С. 136–143.
14. Подоляк Л. Г. Психологія вищої школи : [підручник] / Л. Г. Подоляк, В. І. Юрченко. — [3-тє вид., випр. і доп.]. – К. : Каравела, 2011. – 360 с.
15. Абакумова Е. Б. Профессиональное становление педагога как психолого-педагогическая проблема / Е. Б. Абакумова // Теоретические и методологические проблемы современного образования : [материалы VI международной научно-практической конференции, 28-29 сентября 2011 г.]. – Москва, 2011. – С. 15–20.
16. Семенюк М. П. Навчально-педагогічні ігри у формуванні професіоналізму майбутнього вчителя / М. П. Семенюк, О. О. Яструб // Вісник Черкаського університету. Серія : Педагогічні науки. – Черкаси, 2012. – №24 (237). – С. 110–113.
17. Петрусевиц Ю. А. Теоретичні передумови інтерактивного навчання англійського монологічного мовлення майбутніх учителів / Ю. А. Петрусевиц // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка. Серія : Педагогічні науки : [збірник наукових праць]. – Чернігів, 2011. – Вип. 92. – С. 224–228.

## **REFERENCES (TRANSLATED & TRANSLITERATED)**

1. Metodyka navchannya inozemnykh mov u zagalnoosvitnikh navchalnykh zakladakh [Methodology of Teaching Foreign Languages in Secondary Schools] : [pidruchnyk] / [Panova L. S., Andriiko I. F., Tezikova S. V. ta in.]. – K. : VTS "Akademiya", 2010. – 328 s. – (Seriya "Alma-mater").
2. Bim I. L. Teoriya i praktika obucheniya nemetskomu yazyku v sredney shkole : problemy i perspektivy [Theory and Practice of German Language Teaching in Secondary Schools : Problems and Prospects] : [ucheb. posobiye dlya studentov ped. in-tov po spets. №2103 "Inostran. yaz."] / I. L. Bim. – M. : Prosveshcheniye, 1988. – 256 s.

3. Galskova N. D. Teoriya obucheniya inostrannym yazykam : Lingvodidaktika i metodika [Theory of Foreign Languages Teaching : Linguodidactics and Methodology] : [ucheb. posobiye dlya stud. ling. un-tov i fak. in. yaz. vyssh. ped. ucheb. zavedeniy] / N. D. Galskova, N. I. Gez. – M. : Izdatelskiy tsentr "Akademiya", 2004. – 336 s.
4. Metodyka vykladannya inozemnykh mov u serednikh navchalnykh zakladakh [Methodology of Teaching Foreign Languages in Secondary Schools] : [pidruchnyk] / [Bigych O. B., Brazhnyk N. O., Gaponova S. V. ta in. ; pidkerivn. S. Yu. Nikolayevoi]. – [2-e vyd., vypr i pererob.]. – K. : Lenvit, 2002. – 328 s.
5. Turkot T. I. Psykhologiya i pedagogika vyshchoyi shkoly v zapytannyakh i vidpovidyakh [Psychology and Pedagogy of Higher Education in Questions and Answers] : [navch. posib.] / T. I. Turkot. – K. : Kondor, 2011. – 516 s.
6. Fitsula M. M. Pedagogika vyshchoyi shkoly [Pedagogy of Higher Education] : [navch. posib.] / M. M. Fitsula. – K. : "Akademvydav", 2006. – 352 s. – (Aalma-mater).
7. Gordiyenko-Mytrofanova I. V. Psykhologo-pedagogichni osnovy zastosuvannya didaktychnykh igor-manipulyatyv u zagalnoosvitniy shkoli [Psychological and Pedagogical Foundations of the Application of Didactic Manipulation Games in Secondary School] : [monografiya] / I. V. Gordiyenko-Mytrofanova. – Kh. : Tsyfrova drukarnya №1, 2012. – 408 s.
8. Stechenko T. O. Formuvannya profesiyno oriyentovanoi anglomovnoi gramatychnoi kompetentsiyi maybutnikh filologiv [Forming the Future Philologists' Professionally Oriented English Grammar Competence] : avtoref. dys. na zdobuttia nauk. stupenya kand. ped. nauk : spets. 13.00.02. "Teoriya ta metodyka navchannya : Germanski movy" / T. O. Stechenko. – Kyiv, 2004. – 23 s.
9. Passov Ye. I. Kommunikativnyi metod obucheniya inoyazychnomu govorennyu [The Communicative Method of Teaching Foreign Language Speaking] / Ye. I. Passov – [2-e izd.]. – M. : "Prosveshcheniye", 1991. – 223 s. – (B-ka uchitelya inostr. yaz.).
10. Orlovska L. K. Formuvannya gramatychnoi kompetentsiyi v usnomu movlenni na zasadakh integrovanogo navchannya u maibutnikh vchyteliv angliyskoyi movy [Forming English Grammar Competence in the Oral Speech on Principles of Integrated Studies of Future Teachers] : avtoref. dys. na zdobuttia nauk. stupenya kand. ped. nauk : spets. 13.00.02. "Teoriya ta metodyka navchannya : germanski movy" / L. K. Orlovska. – Kyiv, 2010. – 23 s.
11. Rogova G. V. Metodika obucheniya inostrannym yazykam v sredney shkole [Methodology of Teaching Foreign Languages in Secondary Schools] / Rogova G. V., Rabinovich F. M., Sakharova T. E. – M. : Prosveshcheniye, 1991. – 287 s. – (B-ka uchitelya inostr. yaz.).
12. Stechenko T. O. Metodichni pryntsypy formuvannya profesiyno oriyentovanoi anglomovnoi gramatychnoi kompetentsiyi maybutnikh filologiv [Methodological Principles of Forming Future Philologists' Professionally Oriented English Grammar Competence] / T. O. Stechenko // Visnyk Zhytomyrskogo derzhavnogo pedagogichnogo universytetu [Zhytomyr State Pedagogical University Journal]. – Zhytomyr : Vyd. tsentr ZDPU, 2003. – Vyp.12. – S. 121–124.
13. Orlovska L. K. Metodichni pryntsypy organizatsiyi integrovanogo navchannya gramatyky drugoyi inozemnoi movy [Methodological Principles of Organization of the Integrated Learning of the Second Foreign Language Grammar] / L. K. Orlovska // Visnyk KNU. Seriya : Pedagogika ta psykhologiya [Kyiv National Linguistic University Journal. Series : Pedagogy and Psychology]. – Kyiv, 2007. – Vyp.12. – S. 136–143.
14. Podolyak L. G. Psykhologiya vyshchoyi shkoly [Psychology of Higher Education] : [pidruchnyk] / L. G. Podolyak, V. I. Yurchenko. – [3-tye vyd., vypr. i dop.]. – K. : Karavela, 2011. – 360 s.
15. Abakumova E. B. Profesionalnoye stanovleniye pedagoga kak psikhologo-pedagogicheskaya problema [The Teacher's Professional Development as a Psycho-Pedagogical Problem] / E. B. Abakumova // Teoreticheskiye i metodologicheskiye problemy sovremennogo obrazovaniya : [materialy VI mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii, 28-29 sentyabrya 2011 g.]. – Moskva, 2011. – S. 15–20.
16. Semenyuk M. P. Navchalno-pedagogichni igry u formuvanni profesionalizmu maibutniogo vchytelya [Educational-Pedagogical Games in Forming Future Teachers' Professionalism] / M. P. Semenyuk, O. O. Yastrub // Visnyk Cherkaskogo universytetu. Seriya : Pedagogichni nauky [Cherkasy University Journal. Series : Pedagogical Sciences]. – Cherkasy, 2012. – № 24 (237). – S.110–113.
17. Petrusyevych Yu. A. Teoretychni peredumovy interaktyvnogo navchannya angliyskogo monologichnogo movlennya maybutnikh uchyteliv [Theoretical Preconditions of Interactive Teaching English Monologue to Teacher Trainees] / Yu. A. Petrusyevych // Visnyk Chernigivskogo natsionalnogo pedagogichnogo universytetu imeni T. G. Shevchenka. Seriya : Pedagogichni nauky [Chernigiv National Pedagogical University Journal Named after T. G. Shevchenko. Series : Pedagogical Sciences] : [zbirnyk naukovykh prats']. – Chernigiv, 2011. – Vyp. 92. – S. 224–228.

Матеріал надійшов до редакції 22.01. 2014 р.

***Якимчук Н. В. Дидактические и методические принципы формирования англоязычной грамматической компетентности будущих филологов в процессе интерактивного обучения.***

*В статье рассматриваются основные принципы формирования англоязычной грамматической компетентности будущих филологов в процессе интерактивного обучения. На основе анализа научных исследований и публикаций и с учетом специфики интерактивного обучения выделены дидактические принципы сознательности, активности, проблемности, взаимосвязи обучения и жизни, систематичности и последовательности, личностно ориентированной направленности обучения и методические принципы коммуникативности, сочетания дифференцированного и интегрированного*

*обучения языковых аспектов и видов речевой деятельности, профессионализации, группового взаимодействия.*

**Ключевые слова:** *дидактические принципы, методические принципы, грамматическая компетентность, будущие филологи, интерактивное обучение.*

***Yakymchuk N. V. Didactic and Methodical Principles of Forming Future Philologists' English Grammar Competence in the Process of the Interactive Teaching.***

*To have an in-depth knowledge of a particular subject is not enough for today's graduate to get a good job. The current employment market requires quick-thinking people who can take the initiative, have the original approach to solving various challenges and are able to work in a team, showing tolerance to the views of others. The objective of higher education is to develop the above-mentioned students' skills by introducing learner-centered teaching methods, particularly interactive methods, into the educational process. The given article focuses on the basic principles of forming the future philologists' English grammar competence in the process of the interactive teaching. On the basis of scientific researches and publications analysis and considering the peculiarities of the interactive teaching the author singles out such didactic principles as the principle of consciousness, the principle of activity, the principle of problem teaching, the principle of systematic character and graduality, the principle of interconnection between education and life, the principle of learner-centered education and such methodical principles as the principle of communicative orientation, the principle of combining the differentiated and integrated learning of language aspects and kinds of speech activity, the principle of professional orientation, the principle of group interaction. It is stated that the application of the selected didactic and methodical principles in the process of the interactive grammar teaching will enhance the students' cognitive activity and ensure the effective formation of future teachers' English grammar competence.*

**Keywords:** *didactic principles, methodical principles, grammar competence, future philologists, interactive teaching.*

УДК 372.893

Р. Г. Баландюк,

здобувач лабораторії суспільствознавчої освіти (Інститут педагогіки НАПН України)

abcd2013abcd@mail.ua

### ЗМІСТ І МІСЦЕ ЕКОНОМІЧНОЇ СКЛАДОВОЇ СЕРЕД ІНШИХ КОМПОНЕНТІВ ЗМІСТУ ШКІЛЬНОЇ ІСТОРИЧНОЇ ОСВІТИ

*У даній статті розкрито сутність змісту освіти як системи вимог суспільства до молодої людини з метою підготовки її до життя. Як складова частина "змісту освіти" описується поняття "зміст історичної освіти", в якому акцент робиться на людину, а політична, економічна історія постають фоном, щоб зрозуміти умови життя людини в певну епоху. Уточнено сутність поняття "економічна складова змісту історії" як одного з компонентів змісту шкільної історичної освіти, визначено його основні функції та особливості, встановлено, що цей компонент закладає основу економічних знань, умінь та навичок, які необхідні учням для застосування в різних життєвих ситуаціях.*

**Ключові слова:** економічна історія, зміст освіти, зміст історичної освіти, економічна складова змісту шкільної освіти.

**Постановка проблеми.** Сучасне суспільство створює багато викликів для людини XXI ст. Перегляд ціннісно-світоглядних ідей вимагає особливої уваги до питань змісту шкільної історичної освіти, в якій визначальною особливістю є з'ясування місця й ролі людини в суспільстві.

З 1991 р., коли Україна стала незалежною, триває як процес оновлення змісту шкільної освіти загалом, так і пошук оптимальних шляхів розвитку шкільної історичної освіти зокрема. Серед проблем структури і змісту історичної освіти важливе місце займає питання співвідношення складових змісту історії.

Як стверджують українські вчені-методисти, актуальною для курсів вітчизняної історії є проблема оптимального поєднання різних аспектів суспільного життя. Вітчизняна історія постає зазвичай як історія суспільно-історичних подій, боротьби політичних сил. Економічну та соціальну історію в наших шкільних курсах представлено епізодично. Вивчення лише політичної історії не є плідним напрямом, який, з одного боку, спричиняє перевантаження учнів фактичним матеріалом, а з іншого – формує вузькі уявлення дітей про історичний процес і знижує в них пізнавальний інтерес [1: 2].

Інша, не менш вагома проблема визначається таким чином, що засилив сюжетів класової боротьби та експлуатації в радянських підручниках історії підштовхнуло нас до іншої крайності, як стверджує дослідник С. Дьячков, оскільки "ми занадто захопилися викладанням політичних подій, проблемами повсякденності та духовних втрат на шкоду питанням економічним та соціальним".

Тобто, якщо в часи існування СРСР при викладанні історії робився акцент на державу, де величезну роль відігравала економіка, то на сучасному етапі орієнтація при вивченні історії робиться на людину. Внаслідок таких змін економічна складова утрачається, увага якій недостатньо приділяється у змісті шкільної історії. Тому дослідження питань економіки у шкільному курсі історії має вагому практичну і наукову цінність.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблемам змісту історичної освіти загалом, і оптимального поєднання різних аспектів суспільного життя зокрема, приділяли увагу багато теоретиків та практиків у галузі шкільної історичної освіти – К. Баханов, В. Власов, Н. Гупан, О. Пометун, Г. Фрейман та ін. Водночас досі відсутнє визначення поняття "економічна складова змісту шкільного курсу історії".

**Метою нашої статті є:** спроба визначити поняття "економічна складова змісту шкільної історичної освіти" та з'ясувати місце цієї складової серед інших компонентів змісту.

**Виклад основного матеріалу.** Оскільки поняття "зміст освіти", "зміст історичної освіти" та "економічна складова змісту історичної освіти" перебувають у взаємозв'язку і логічному підпорядкуванні, то доцільно встановити особливості наповнення поняття "зміст освіти", які його особливості, "зміст історичної освіти", які вимоги існують до їх формування, а вже тоді спробувати дати визначення поняттю "економічна складова змісту історичної освіти".

Визначення змістової складової освіти завжди викликає труднощі. Історія педагогіки показує, що при вирішенні цієї проблеми допускалося чимало помилок, внаслідок чого зміст як не відставав від сучасного стану науки, то виявлявся перевантаженим, зменшуючи можливості навчання як засобу розвитку й формування особистості.

У вітчизняній педагогіці зміст освіти визначають як:

- "сукупність тих знань, умінь і навичок, які входять у загальну середню освіту" (В. М. Галузинський, М. Б. Євтух);

- "систему наукових знань, умінь і навичок, оволодіння якими забезпечує всебічний розвиток розумових і фізичних здібностей учнів, формування їх світогляду, моралі та поведінки, підготовку до суспільного життя" (М. М. Фіцула);

- "систему наукових знань, умінь і навичок, засвоєння й набуття яких закладає основи для розвитку та формування особистості" (Н. П. Волкова);
- "частину культури, соціального досвіду суспільства, яка використовується в навчальному процесі для вирішення завдань навчання, виховання і розвитку особистості" (Н. Є. Мойсеюк) [2: 252].

Питання відбору та структурування змісту освіти обіймає у педагогічній науці одне із центральних місць. Адже від правильного вирішення питань "чого навчати" і "яких знань потребує сучасна людина" значною мірою залежить якість освіти, рівень підготовки молоді до життя в суспільстві, її здатність забезпечувати його розвиток.

Тому, на нашу думку, зміст освіти постає як система вимог сучасного суспільства щодо підготовки підростаючого покоління до життя, здатність реалізувати набуті знання, уміння, навички в навколишній дійсності.

Шкільна історична освіта є складовою загальної шкільної освіти й несе в собі головні ознаки структури останньої.

За визначенням О. Пометун та Г. Фреймана, зміст шкільної історичної освіти – один із компонентів процесу навчання історії, певна система історичної інформації, яка засвоюється у вигляді історичних знань, умінь і навичок, в яких особистість засвоює вже відомі способи діяльності, досвід творчої пізнавальної діяльності у розв'язанні проблем, що вирішувалися людством у минулому, досвід ставлення до світу, до людей, до себе, що може забезпечити емоційно-ціннісний розвиток особистості.

Формування змісту історичної освіти, на думку дослідника К. Баханова, відбувається з урахуванням найновіших досягнень історичної та педагогічної науки і має будуватися на таких принципах, як: науковість, що передбачає ознайомлення учнів із науково достовірними фактами і сучасними їх інтерпретаціями, теоріями, вироблення в учнів цілісного наукового світогляду; конкретно-історичний підхід – розгляд подій і явищ у контексті конкретної ситуації, у їх динаміці від причин та перебігу до наслідків; органічне поєднання загальнолюдських і національних елементів; світський характер історичної освіти, що передбачає загальне ознайомлення учнів із релігіями як феноменами загальнолюдської культури при недопущенні пропаганди певних релігійних учень; системність, комплексність і міжпредметна та міжкурсова інтегрованість; культуровідповідність та полікультурність, що передбачає органічну єдність історичної освіти, культури, мови, традицій і звичаїв народу, які забезпечують духовну єдність, наступність і спадкоємність поколінь, а також повагу та прагнення знати інші культури; аксіологічний (ціннісний) підхід – засвоєння духовних цінностей народів і людства загалом, вироблення особистісної системи оцінювання історичних подій, діячів, явищ тощо; альтернативно-проблемний підхід – використання різноманітних історичних джерел, ознайомлення з різними точками зору на історичні події і явища; генералізація навчального матеріалу, що передбачає виділення головного, суттєвого, ключових і перспективних тенденцій світового розвитку, підбір матеріалу, що має вирішальне значення для освіти, виховання і розвитку учнів; плюралізм підходів – органічне поєднання цивілізаційного, культурно-антропологічного та інших підходів у залежності від змісту матеріалу, що вивчається та висунутими освітніми завданнями.

Отже, на нашу думку, в сучасному розумінні змісту історії акцент робиться на людину, де економічна, політична історія постають фоном, що показує і дає зрозуміти, в яких умовах жила людина в певну епоху. У той же час відбувається утвердження принципу, за яким людина постає в центрі історії, а не суспільство чи держава, як це висвітлювалось раніше, коли людина поставала як "гвинтик" і просто губилася в руслі суспільно-політичних подій. Тому, на нашу думку, саме в зміст історичної освіти закладаються ті основи, які сприятимуть формуванню активного, розвиненого громадянина України.

Як відомо, головним завданням шкільної освіти має бути розвиток учня, тому історія як навчальний предмет повинна не стільки давати знання фактів, скільки навчити розуміти історію, осмислювати її.

Зміст шкільної історичної освіти зберігає традицію структурування за сферами економічного, політичного, національно-культурного розвитку суспільства. Водночас такий підхід, як стверджує Г. Фрейман, обмежує можливості розгляду процесу пошуку людиною сенсу життя, виникнення загальнолюдських, громадянських цінностей, які інтеріоризуються в особистості у процесі виховання в родині, засвоєння регіональних та національних цінностей в умовах певного менталітету як складової частини відповідного культурно-історичного архетипу.

За твердженням К. Баханова, на зміст історичної освіти впливають об'єктивно – потреби суспільства, розвиток історичної науки; суб'єктивно – політика керівних сил суспільства, методологічні позиції учених.

Сучасні дослідники змісту шкільного курсу історії пропагують ідеї про те, що ядром і основною частиною змісту має стати історія духовно-практичного досвіду людства. Політична, економічна, соціальна та духовна історія розглядаються як конкретні історичні умови, що сприяли або перешкоджали самореалізації людини, конкретній нації, усього людства у певну історичну епоху. Таке бачення змісту історичного матеріалу дає можливість виявити джерела сучасної цивілізації: ринкової економіки, демократичних порядків, прав і свобод особи. Зазначений підхід збігається з думками експертів Ради

Європи, які рекомендують висвітлювати історію "очима людини", тобто політичні події та економічна історія виступають тлом, на якому проходить життя звичайних людей.

Історико-економічний матеріал займав значне місце в шкільному курсі історії в часи Радянського Союзу. Як стверджували радянські методисти історії, на цьому матеріалі перед учнями розкриваються об'єктивні закони історичного розвитку, роль трудівників як істинних творців історії, переваги соціалістичного устрою над капіталістичним, виховується впевненість. Економічна інформація вивчалася у тісному зв'язку з питаннями класової боротьби, державного устрою, культури [3: 171-172].

Після розпаду СРСР керівні марксистські ідеї втратили своє монопольне становище, тому питання економіки в шкільному курсі історії було суттєво переглянute. За таких обставин ключовим залишається питання: а що таке "економічна складова змісту історії", в чому полягає її суть?

На думку методистів, основне завдання економічної освіти полягає у тому, щоб сприяти формуванню та розвитку у молодого покоління господарських здібностей, уміння аналізувати економічну ситуацію, давати оцінку подіям, які відбуваються, знаходити альтернативні шляхи виходу з певної життєвої ситуації тощо. Економічна компетентність постає як здатність особи приймати раціональні рішення, що ґрунтуються на урахуванні усіх вигод і витрат, які стали наслідком їх дій.

За висновком О. Савченко у змісті шкільної освіти мають бути відображені такі елементи, як: система знань про природу, суспільство, техніку і т. п.; система загальних інтелектуальних і практичних навичок і умінь; досвід творчої діяльності; досвід емоційно-ціннісного ставлення людини до навколишньої дійсності, користування системою цінностей суспільства [4: 322].

Дослідник М. Богуславський вважає, що протягом XX століття у вітчизняній педагогіці виокремились чотири провідні підходи до розробки теорії змісту загальної освіти: знаннєвий, діяльнісний, культурологічний та компетентнісний [5].

Тому, виходячи з висновків О. Савченко, з одного боку, економічна історія постає тлом, фоном, який сприяє засвоєнню і формуванню цілісної картини про те, що оточувало людину в певну історичну епоху, в яких умовах вона жила, з іншого боку, виходячи з аналізу підходів М. Богуславського, саме компетентнісний підхід дозволяє встановити які економічні знання, уміння, навички сприятимуть розв'язанню актуальних для учня соціальних і життєвих проблем. Відповідно до цього, економічна складова змісту історії виконує дві важливі, на наш погляд, функції у шкільному курсі історії, а саме:

- перспективну, тобто формує на майбутнє в особистості економічні знання, уміння, навички, які сприятимуть творчому розвитку людини;
- ретроспективну, коли економічна історія постає тлом і допомагає зрозуміти умови життя людини певної історичної епохи.

За таких умов, на наш погляд, економічна складова змісту історії – це один із компонентів змісту шкільної історичної освіти, який, по-перше, закладає основу економічних знань, умінь та навичок, необхідних учням для їх ретельного засвоєння та застосування в різних життєвих ситуаціях з метою стимулювання ініціативності, підприємливості, організованості, працелюбності, здатності особи приймати раціональні цілеспрямовані рішення, по-друге, постає фоном, який дозволяє учню розібратися з умовами життя, проблемами, які спіткали людину в певну історичну епоху.

Визначаючи це науково-методичне поняття ми виходили з того, що новим Державним стандартом освіти 2011 р. визначено, що одними з пріоритетних завдань є стимулювання ініціативності та підприємливості [6].

У той же час аналіз проекту "Концепції викладання історії України в школі (проект 2009 р.)" показав, що окремо економічна складова не виокремлюється, а розглядається у дискурсі "людина в суспільстві" поряд із такими складовими, як: соціальні групи, суспільне та громадське життя, політичні позиції тощо.

Економічне виховання та навчання в радянський період було засноване на діалектико-матеріалістичному розумінні економічних закономірностей суспільного розвитку і передбачало поступове усвідомлення ними економічних закономірностей розвитку соціалістичного суспільства, переваг соціалістичних виробничих відносин, ролі праці і економії в розвитку суспільного виробництва. На цій основі формувалися такі якості особистості, як господарність, діловитість, бережливість, економічна заощадливість, необхідні у виробничо-економічній діяльності і економічних відносинах поза сферою матеріального виробництва, у повсякденному житті [7: 54-55].

У сучасних умовах у зв'язку з розвитком ринкових відносин процес формування економічних понять наповнюється новим змістом. Суспільство вимагає від особистості засвоєння основних понять ринкового механізму і усвідомлення себе суб'єктом ринку. На уроках історії учні знайомляться з великою кількістю історико-економічних понять, таких як: первісне накопичення капіталу, форми власності, аграрний переворот, промислова революція, конкуренція, тощо. Але фактично всі ці конкретні поняття наповнюють загальне поняття "ринку".

Тому, за висновком Н. Гупана, доцільно вводити у сучасні підручники сюжети про приватну власність, фінансову й торгову діяльність, успішні історії підприємців і олігархів, тобто історичні сюжети, на які не було попиту в суспільстві попередніх поколінь. Окрім того, історичні відомості

відображають багаторічний досвід фінансової та господарської діяльності людства, підприємництва, вплив економічних умов, які існували в певну історичну епоху, на свідомість та свободу особистості.

На останок варто зазначити, що провідними методистами-істориками визначено, що головними завданнями вивчення економічного матеріалу в шкільному курсі історії є:

- засвоєння учнями важливих фактів і явищ економічного життя на різних етапах історії людства як окремих держав, народів, так і цілих регіонів;
- формування розуміння важливих історико-економічних понять, оскільки це є більш важливішим, ніж просте знання великої кількості фактів;
- озброєння учнями вмінням аналізувати історико-економічні явища минулого, щоб краще зрозуміти сучасний стан речей [3: 174-175].

**Висновки.** Таким чином, можна узагальнити, що зміни змісту освіти передбачають і внесення коректив у зміст історичної освіти. На сьогодні зміст освіти постає як система вимог сучасного суспільства до молодшої людини з метою підготовки її до життя, здатність реалізувати набуті знання, уміння, навички в навколишній дійсності на засадах компетентнісного підходу. З усієї системи вимог у змісті історичної освіти робиться акцент на людину, де економічна, політична історія постають тлом, що показує умови життя людини в певну епоху. Відповідно економічна складова шкільного курсу історії представлена як один із компонентів змісту шкільної історичної освіти, який, по-перше, закладає основу економічних знань, умінь та навичок, необхідних учням для їх ретельного засвоєння та застосування в різних життєвих ситуаціях з метою стимулювання ініціативності, підприємливості, організованості, працелюбності, здатності особи приймати раціональні цілеспрямовані рішення, по-друге, постає фоном, який дозволяє учню розібратися з умовами життя, проблемами, які спіткали людину в певну історичну епоху. Тому в сучасних умовах, коли вагому роль відіграють ринкові відносини, формування економічних понять вимагає наповнення новим змістом шкільної історії.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Власов В. Проблеми формування змісту шкільної історичної освіти / В. Власов, П. Мороз // Історія в школах України. – 2003. – № 2. – С. 2–5.
2. Пальчевський С. Педагогіка / С. Пальчевський. – К. : Каравела, 2007. – 576 с.
3. Вагин А. Методика обучения истории в школе / А. Вагин. – М. : Просвещение, 1972. – 351 с.
4. Савченко О. Зміст загальної середньої освіти / О. Савченко // Енциклопедія освіти / [головний редактор В. Кремень]. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – С. 322–324.
5. Богуславський М. Розвиток теоретичних основ змісту загальної освіти у вітчизняній педагогіці / М. Богуславський // Шлях освіти. – 2010. – № 1. – С. 2–8.
6. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу : URL: [http://www.guonkh.gov.ua/reforma\\_osviti/zagal\\_os/2144/html](http://www.guonkh.gov.ua/reforma_osviti/zagal_os/2144/html).
7. Булаченко С. Економічне виховання учнів в умовах загальноосвітньої школи / С. Булаченко // Наукові записки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя. Серія : Психолого-педагогічні науки : [збірник]. – Ніжин, 2007. – № 1. – С. 54–55.

#### REFERENCES (TRANSLATED & TRANSLITERATED)

1. Vlasov V. Problemy formuvannya zmistu shkilnoi istorychnoi osvity [The Problems of Formation of the Historical Education School's Content] / V. Vlasov, P. Moroz // Istoriya v shkolakh Ukrainy [History in Schools of Ukraine]. – 2003. – № 2. – S. 2–5.
2. Palchevskyy S. Pedagogika [Pedagogy] / S. Palchevskyy. – K. : Karavela, 2007. – 576 s.
3. Vagin A. Metodika obucheniya istorii v shkole [The Teaching Methodology History at School] / A. Vagin. – M. : Prosveshchenie, 1972. – 351 s.
4. Savchenko O. Zmist zagalnoi seredn'oi osvity [The Content of General Secondary Education] / O. Savchenko / Entsiklopediya osvity / [golovnyi redaktor B. Kremin]. – K. : Yurinkom Inter, 2008. – S. 322–324.
5. Boguslavskiy M. Rozvytok teoretychnykh osnov zmistu zagalnoi osvity u vitchyzniani pedagogitsi [The Development of Theoretical Basic of the General Education's Content in the Native Pedagogy] / M. Boguslavskiy // Shlyakh osvity [Educational Way]. – 2010. – № 1. – S. 2–8.
6. Derzavnyi standart bazovoyi i povnoyi zagalnoi seredn'oyi osvity [The State Standard of Basic and Full General Secondary Education] [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu : URL: [http://www.guonkh.gov.ua/reforma\\_osviti/zagal\\_os/2144/html](http://www.guonkh.gov.ua/reforma_osviti/zagal_os/2144/html).
7. Bulavenko S. Ekonomichne vykhovannya uchniv v umovakh zagalnoosvitnoyi shkoly [The Pupils' Economical Education in the Circumstances of General Educational School] / S. Bulavenko // Naukovi zapysky Nizhynskogo derzhavnogo universytetu imeni Mykoly Gogolya. Seriya : Psykhologo-pedagogichni nauky [Scientific Notes of the Nizhyn State University Named after Mykola Gogol. Series : Psychological-Pedagogical Sciences] : [zbirnyk]. – Nizhyn, 2007. – № 1. – S. 54–55.

Матеріал надійшов до редакції 13.01. 2014 р.



**Баландюк Р. Г. Содержание и место экономической составной среди других компонентов содержания школьного исторического образования.**

*В данной статье раскрывается сущность содержания образования как системы требований общества к молодому поколению с целью подготовки его к жизни. Как составная часть "содержания образования" описывается понятие "содержание исторического образования", в котором акцент делается на человека, а политическая, экономическая история представляется фоном, который позволяет осознать условия жизни человека в определенную эпоху. Уточнена сущность понятия "экономическая составная содержания истории" как одного из компонентов содержания школьного исторического образования, определены его функции и особенности, установлено, что этот компонент закладывает базу экономической подготовки, которая необходима ученикам для реализации в разных жизненных ситуациях.*

**Ключевые слова:** экономическая история, содержание образования, содержание исторического образования, экономическая составная содержания школьной истории.

**Balandyuk R. G. The Content and Place of the Economic Component between Other Ingredients of the Historical School Education Content.**

*The research deals with the issues of the correlation of historical school content components, which take the important place in the structure and in the historical education content. The works of famous methodologists in the historical school education, such as: K. Bakhanov, N. Gupan, O. Pometun etc. had been used as the stuff of the research. The scientific methods of analysis, synthesis, description and comparison have been used in order to show the meaning of the educational content. As a part of the educational content, the historical educational content has been investigated. The person takes the main place here, but the political or the economic history arise as the background in order to understand the peculiarities of people's living in different periods of history. As a result it is proved that the economic component is the main ingredient in the historical school education content. The meaning, functions and special features of this component have been determined. Also the bases of the economic knowledge, skills and habits, which are necessary for pupils for using in different situations, have been laid.*

**Key words:** economic history, educational content, historical educational content, economic component of the historical educational content.

## ВИКОРИСТАННЯ НОВИХ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

*У статті розглянуто теоретичні і практичні питання використання засобів нових інформаційних технологій при навчанні іноземної мови з метою формування інформаційної культури студентів вищих навчальних закладів. Використання сучасних, нових інформаційних технологій, орієнтованих на реалізацію психолого-педагогічної мети навчання і виховання є найважливішим напрямом процесу інформатизації сучасного суспільства. Проаналізовано підходи до використання потенціалу нових інформаційних технологій для розвитку особистості студента, підвищення рівня його креативності, розвитку здібностей до альтернативного мислення, формування умінь розробляти стратегію пошуку вирішення учбових і практичних завдань.*

**Ключові слова:** інформаційна культура, інформаційні технології, сучасне суспільство, особистість студента, інформатизація освіти.

**Постановка проблеми.** Сучасна цивілізація вступила в епоху інформатизації, спрямованого на використання достовірного і сучасного знання у всіх суспільно значущих галузях людської діяльності. Якісні зміни потреб сучасного суспільства вимагають адекватних змін у вузівській освіті. Використання сучасних, нових інформаційних технологій, орієнтованих на реалізацію психолого-педагогічної мети навчання і виховання є найважливішим напрямом процесу інформатизації сучасного суспільства.

Процес інформатизації освіти актуалізує розробку підходів до використання потенціалу нових інформаційних технологій для розвитку особистості студента, підвищення рівня його креативності, розвитку здібностей до альтернативного мислення, формування умінь розробляти стратегію пошуку вирішення учбових і практичних завдань.

Глобальність інформаційних змін очевидна, як очевидна і необхідність перегляду підходів до вищої освіти. Одним із найважливіших критеріїв професійної компетенції майбутнього фахівця є його готовність до використання інформаційних технологій у професійній діяльності. Таким чином, перед системою вищої професійної освіти виникає найважливіше завдання – формування високого рівня інформаційної культури майбутніх фахівців, особливо гуманітарної спрямованості.

Процес інформатизації практично всіх областей знань залучає все більше і більше гуманітарні науки і гуманітарну освіту. Сучасні комп'ютерні засоби безперервно удосконалюються, перетворюючи комп'ютер на все привабливіший і ефективніший інструмент для проведення гуманітарних досліджень і використання інформаційних технологій в навчанні гуманітарним дисциплінам. Проте залучення до світових культурних цінностей, інформаційних ресурсів і реалізація міжкультурної комунікації на основі використання нових інформаційних технологій неможливо без відповідного рівня інформаційної культури. Необхідний перегляд процесу навчання студентів гуманітарних спеціальностей дисциплінам в області інформаційних технологій і виявлення додаткових засобів формування інформаційної культури, що загалом визначає **актуальність статті.**

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Психолого-педагогічні основи впровадження засобів нових інформаційних технологій в учбовий процес досліджували В. Беспалько, О. Ваграменко, Є. Машбіца, В. Монахова, Є. Полат, І. Роберта та ін.

Теорії і методи використання нових інформаційних технологій і комунікаційних технологій в освіті присвячені праці М. Берулави, Ю. Брановського, В. Леднева, В. Тіхонова, О. Уварова, С. Фоміна.

Окремі аспекти інформаційної культури з позиції гуманізації освіти досліджуються в працях Б. Гершунського, О. Єршова, І. Ладенко, Е. Шиянова та ін.

Відповідно до зміненої парадигми освіти необхідно створити нові моделі взаємодії викладача і студентів при роботі з інформаційними технологіями з метою підвищення якості навчання і формування проблемно-орієнтованого інформаційного освітнього середовища.

**Мета статті** – проаналізувати умови формування інформаційної культури студентів при вивченні іноземної мови на основі використання нових інформаційних технологій.

Впровадження в учбовий процес різних рівнів дидактичного інформаційного середовища, порівняльна характеристика використовуваних програмних педагогічних засобів і створення відповідних педагогічних ситуацій показали, що застосування нових інформаційних технологій у навчанні мовним дисциплінам робить інформаційне середовище інтерактивним і орієнтованим на розвиток особистості, дозволяє здійснити розвиток інтелектуальних і творчих здібностей, сприяє підвищенню мотивації до самостійної учбової діяльності, обміну знаннями і співпраці, до творчої діяльності [1: 49-52].

**Виклад основного матеріалу.** Проблемний виклад учбового матеріалу, що супроводжується ціннісно-сисловою інтерпретацією педагога, допомагає студентам у пошуку особового сенсу інформаційної діяльності і власної позиції до обговорюваних проблем.

У свою чергу, діалогічне спілкування сприяє емоційному контакту викладача і студентів, потребує самостійної постановки студентами цілей учбово-інформаційної діяльності і вибору способів їх реалізації [2: 171].

При інтерактивному діалозі з комп'ютерними засобами розвивається мислення і самоконтроль. Вибір різних за рівнями завдань і комп'ютерний контроль знань стимулює студентів на високі досягнення в інформаційній діяльності при вивченні англійської мови.

Розвиток якостей, необхідних для формування інформаційної культури при навчанні мовним дисциплінам на основі нових інформаційних технологій можливо тільки за умови вибору і створення викладачем відповідного рівня дидактичного інформаційного середовища, педагогічних ситуацій і педагогічних програмних засобів з орієнтацією на особистість студента. При цьому зростає ролі мотиваційного, емоційно-вольового, інтелектуальних компонентів особистості студента вимагає урахування індивідуальних особливостей [3: 89-94].

Комплексне використання засобів нових інформаційних технологій при навчанні англійській мові сприяє розвитку мотиваційної, орієнтуючої, когнітивної, критичної, рефлексивної і творчої функцій студентів, що загалом приводить до підвищення рівня їх інформаційної культури.

Інтеграція елементів дистанційного навчання на основі інформаційних і телекомунікаційних технологій у навчанні мовним дисциплінам сприяє не тільки підвищенню рівня інформаційної культури студентів, але і формуванню комунікативних навичок і міжкультурної компетенції, що є особливо актуальним при вивченні іноземних мов [4: 127].

Реалізація можливостей нових інформаційних технологій в навчанні англійській мові обумовлює зміну організаційних форм і методів навчання, виникнення нових методів навчання, методів, які ґрунтуються на використанні методів і засобів інформатики для реалізації ідей орієнтованого на особистість і розвиваючого навчання, інтенсифікації усіх рівнів учбово-виховного процесу, підвищенні його ефективності і якості. При цьому розробка нових технологій навчання може вирішуватися тільки на стику досліджень в педагогіці, психології і інформатики. Особливу увагу необхідно приділити таким формам і методам навчання, які б дозволили студентам активно включатися в самостійний пошук. Нові інформаційні технології надають практично необмежені можливості для спільної творчої діяльності студентів і викладачів, але практично даремні при традиційному інформаційно-пояснювальному підході до навчання. Викладач стає співучасником продуктивної діяльності, а у відносинах між викладачем і студентами з'являється партнер – комп'ютер, що надає нові можливості іншим учасникам і вимагає зміни відносин між ними [1: 57-59].

Соціально-психологічною характеристикою стилю викладання з використанням нових інформаційних технологій є розвиток і саморозвиток потенційних можливостей студента і творчої ініціативи. Це забезпечується наданням самостійного пошуку знань і інформації; самостійного вибору режиму учбової діяльності; самостійного вибору організаційних форм і методів учбової діяльності; засобів наочності, візуалізації, використання ігрових компонентів, самостійності, можливості самовираження особистості.

Здійснення експериментально-дослідницької діяльності з використанням нових інформаційних технологій забезпечує впровадження дослідницького методу навчання.

Результатом педагогічної дії є як розкриття і розвиток потенційних можливостей індивіда, так і їх вдосконалення; розвиток здібностей самостійного пошуку знань.

Вирішальним фактором успішного впровадження нових інформаційних технологій в учбовий процес є готовність і здатність викладачів іноземної мови освоїти нові технічні засоби. Нові інформаційні технології мають серйозніші вимоги до якості праці і рівня компетентності педагогів як за об'ємом знань і їх системної організації, так і до педагогічної майстерності. Тому, ніякі новітні методи навчання не вирішать поставлених завдань без належним чином підготовлених викладачів [1: 93-97].

Завдання навчання і виховання активної, самостійної творчої особистості в сучасних умовах навчання вимагає не тільки іншої позиції педагога, але й іншого педагога. Для цього необхідно створити інформаційно-освітній простір, де мета, зміст, методи і організаційні форми навчання стають рухомими і доступними для зміни в межах конкретного університету. Сьогодні викладачі і студенти мають невичерпні інформаційно-методичні ресурси, що сприяє спільній роботі з використанням нових інструментів у навчанні. Проте недостатньо передати викладачам відповідальність за результати

учбового процесу. Вони повинні отримати засоби вирішення відповідних педагогічних завдань. Це сучасні комп'ютери і комп'ютерні комунікації, що радикально змінюють технологію інформаційно-методичного забезпечення і технологію обробки даних учбово-виховного процесу [5: 76].

Щоб нова методологія і її можливості стали доступними і зрозумілими, необхідно навчати викладачів самостійному використанню нових інформаційних технологій.

Для ефективного застосування нових інформаційних технологій у навчанні англійській мові викладач повинен володіти певною інформаційною культурою, що є найважливішим чинником процесу навчання.

Дидактичний потенціал нових інформаційних технологій для навчання англійській мові пов'язаний, передусім, із можливістю розвитку активної комунікативної діяльності, що є найважливішою складовою частиною навчання іноземній мові. Тому, необхідно стимулювати пошук нових підходів із застосуванням нових інформаційних технологій, спираючись на перспективні моделі організації учбової діяльності. Як наслідок цього, при навчанні англійській мові викладач, використовуючи нові інформаційні технології, повинен дидактично і методично грамотно розпорядитися їх можливостями.

**Висновки.** Таким чином, викладач повинен поєднувати як традиційні форми навчання англійській мові, так і нові технології навчання. Таке поєднання допоможе викладачеві ефективно управляти учбовим процесом.

Варто підкреслити, що у зв'язку з переходом до нових стратегій і "технологій" навчання з використанням нових інформаційних технологій, розвиток творчого потенціалу викладача вищої школи отримує новий імпульс. Стратегії комп'ютерного навчання дають шанс інтелектуальному і особистому розвитку студентів і викладачів. Для викладача це означає перехід до більш творчого діалогу зі студентами – у вигляді глибшої допомоги в організації розумової діяльності студентів.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Образцов П. И. Технологии профессионально-ориентированного обучения в высшей школе / П. И. Образцов, А. И. Уман. – М. : Педагогическое общество России, 2005. – 192 с.
2. Bork A. The potential for Interactive Technology / A. Bork. – London : Oxford University Press, 1987. – 206 p.
3. Mansfield B. Competence Based Standards, Training and Learning / B. Mansfield, L. Anderson. – Hammerton Associates, 2004. – 187 p.
4. Полат Е. С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Е. С. Полат. – М. : Академия, 2008. – 272 с.
5. Байденко В. И. Модернизация профессионального образования. Современный этап / В. И. Байденко, Дж. Зантворт. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2002. – 674 с.
6. Hardin J. Digital Technology and its Impact on Education / J. Hardin, J. Zierbarth. – NY : Scholastic Press, 1996. – 266 p.

#### REFERENCES (TRANSLATED & TRANSLITERATED)

1. Obraztsov P. I. Tekhnologii professionalno-orientirovanogo obucheniya v vysshey shkole [Technologies of the Professional Oriented Education in High School] / P. I. Obraztsov, A. I. Uman. – Moskva : Pedagogicheskoe obshchestvo Rossii, 2005. – 192 s.
2. Bork A. The potential for Interactive Technology / A. Bork. – London : Oxford University Press, 1987. – 206 p.
3. Mansfield B. Competence Based Standards, Training and Learning / B. Mansfield, L. Anderson. – Hammerton Associates, 2004. – 187 p.
4. Polat E. S. Novye pedagogicheskie i informatsionnye tekhnologii v sisteme obrazovaniya [New Pedagogical and Informational Technologies in the System of Education] / E. S. Polat. – Moskva : Akademiya, 2008. – 272 s.
5. Baidenko V. I. Modernizatsia professionalnogo obrazovaniya. Sovremennyy etap [Modernization of Professional Education. Modern Period] / V. I. Baidenko, Dzh. Zantvort. – Moskva : Issledovatel'skiy tsentr problem kachestva podgotovki spetsialistov, 2002. – 674 s.
6. Hardin J. Digital Technology and its Impact on Education / J. Hardin, J. Zierbarth. – NY : Scholastic Press, 1996. – 266 p.

Матеріал надійшов до редакції 20.01.2014 р.

#### **Воронцова Т. Ю. Использование новых информационных технологий в процессе изучения иностранных языков.**

*В статье рассмотрены теоретические и практические вопросы использования средств новых информационных технологий при обучении иностранному языку с целью формирования информационной культуры студентов высших учебных заведений. Использование современных, новых информационных технологий, ориентированных на реализацию психолого-педагогической цели обучения и воспитания является важнейшим направлением процесса информатизации современного общества.*

*Проанализированы подходы к использованию потенциала новых информационных технологий для развития личности студента, повышения уровня его креативности, развития способностей к*

альтернативному мышлению, формирования умений разрабатывать стратегию поиска решения учебных и практических задач.

**Ключевые слова:** информационная культура, информационные технологии, современное общество, личность студента, информатизация образования.

***Vorontsova T. Yu. Usage of New Informational Technologies in the Process of Studying Foreign Languages.***

*The research deals with the formation of informational culture for students studying foreign languages on the basis of new informational technologies. In the article the theoretical and practical aspects of using new informational technologies in studying foreign language have been analyzed to create the information culture for students. The usage of modern, new informational technologies oriented to the realization of psychological and pedagogical aspects of education is the major direction in the process of informatization of the modern society. The important materials for the article are the works of progressive domestic and foreign experts who made a great contribution in the implementing new informational technologies in studying foreign languages. The scientific methods of analysis, synthesis, description and comparison have been used to describe the usage of new informational technologies in the process of education. Approaches to using the potential of the new informational technologies for the development of student's personality have been determined in order to increase the level of student's creativity, develop skills of alternative thinking, the ability to find the decision for educational and practical tasks. For the effective realization of new informational technologies in studying a foreign language a teacher should have a certain informational culture which is a major factor in the educational process. The didactic potential of new informational technologies in studying a foreign language is connected with the developing of the active communicative activity which is a major component in studying foreign languages. It is necessary to stimulate the search of new approaches with the usage of new informational technologies, based on perspective models of organizing the educational process.*

**Key words:** informational culture, informational technologies, modern society, student's personality, informatization of education.

## УКРАЇНІЗМИ В РОСІЙСЬКОМОВНОМУ ТЕКСТІ ПОЕМИ Т. Г. ШЕВЧЕНКА "СЛЕПАЯ"

У статті проаналізовано українізми в тканині російського тексту поеми Т. Г. Шевченка "Слепая". Ставиться питання: кваліфікувати їх як інтерферентні помилки чи як свідомий вибір поета? З цією метою автор зупиняється на явищі інтерференції, зокрема, ілюструє діяфонію, діалексію (діасемію) та діаморфію. Аналіз зібраного матеріалу (близько ста слововживань українізмів) дозволяє зробити висновок про свідомий вибір поетом лексичних, граматичних та словотвірних елементів української мови для створення українського національного колориту поеми. Для порівняння автор піддає аналізу ще один російськомовний твір Т. Г. Шевченка "Тризна", в якому виявляє лише три українізми, що не впливає на його національне забарвлення. В статті також згадуються приклади вдалого використання лексики іншої мови для створення ефекту національного забарвлення.

**Ключові слова:** українізми, інтерферентні помилки, свідомий вибір поета.

Перу класика української літератури Т. Г. Шевченка належить низка текстів, що написані російською мовою (щоденник, листи, підписи під картинами, декілька поетичних творів). Звертає на себе увагу поема "Слепая", що була вміщена у ранній збірці творів "Кобзар". У тканині цього художнього твору нами виявлені елементи української мови. Постало питання, як їх кваліфікувати: як інтерферентні помилки чи як свідомий крок поета, ще один засіб творення художньої дійсності? Не торкаючись літературознавчого аналізу твору, ми маємо намір зупинитися на його мові, зокрема проаналізувати українізми в російськомовному тексті як цікаве явище з огляду на те, що їх уживає класик української літератури.

Сучасна мовознавча наука, розглядаючи контакти між мовами, виділяє явище інтерференції (від лат. *inter* – між собою, взаємно та *ferio* – торкаюсь, вдаряю) як таке, що має місце при мовних контактах, або при індивідуальному засвоєнні нерідної мови та користуванні нею. Проявом інтерференції вважаються відхилення від норм у системі другої мови під впливом рідної мови [1: 197]. Інтерференція як негативний вплив у мовленні, результатом якого є інтерферентні помилки, може відбуватися на різних рівнях мови і за своїм механізмом нагадує основні діяхронічні зміни [2]. Так, на фонетичному рівні, відношення між звуками, що змішуються (субститутами), називають діяфонічними, а самі звуки рідної мови, що використовуються як підміна звуків другої мови, – діяфонами. Прикладом діяфона може бути м'який звук [ч'] в українському мовленні росіян, адже цей звук в російській мові непарний м'який. Аналогічні явища можливі на рівні лексики та граматики, у такому випадку можна говорити про діалексію (діасемію) та діаморфію.

Розглянемо приклади комунікативно значущої діалексії: 1. *Зачекаємо декілька днів, повідомлення прийде тільки в кінці неділі.* 2. *Цю траву викладаємо на тарілку у формі шару.* 3. *Відкрий квартирку і провітри приміщення.* У цих реченнях лексема *неділя* використана у значенні "тиждень" (варто було сказати *в кінці тижня*). В російській мові *неделя* – це сім днів, а сьомий день – *воскресенье*. В українській мові *неділя* – це сьомий день тижня. Лексема *шар* використана у значенні "куля". Українському слову "шар" у російській мові відповідає слово "слой", а російському слову "шар" – українське слово "куля" (салат не може мати форму шару (рос. слоя), а форму кулі йому можна надати). Відкрити *квартирку* – це залишити незамкненими двері у невеликому помешканні, а щоб провітрити кімнату, варто відкрити *кватирку* (квартирка і кватирка – це випадок міжмовної паронімії).

Розглянемо приклади діаморфії: 1. *Взимку зайці бігають по полям, шукають їжу.* 2. *Ми недорахувались п'ятидесяти книжок.* 3. *Тетяна, тебе кличе класний керівник.* У наведених прикладах варто було використати граматичні форми: *по полях, п'ятдесяти, Тетяно*.

Інтерферентні помилки зазвичай характеризують недосвідчених мовців (школярів або дорослих осіб, які почали засвоювати нерідну мову). Зовсім інша справа, коли іншомовні елементи зустрічаються у тканині художнього твору, що належить перу майстра. Їх варто ретельно аналізувати не тільки у площині контрастивного аналізу двох мов, але й ідейного та художнього замислу автора.

У російськомовній поезії Т. Г. Шевченка "Слепая" нами відмічено близько ста українізмів, у тому числі лексичні, словотвірні, граматичні та фонетичні. Переважну більшість складають лексичні українізми, наприклад:

*А я с распущенной косой,*

*В венке из житя и пшеницы* (у рос. мові *рожь*)

*Вела перед* [3: 144];

*Слепая, бедная, идет,*

*Не видя наших бед и кары* [3, с.152]; (у рос. мові *наказание*)

*Я поведу тебя в село,*

Где все бурьяном поросло [3: 157]; (у рос. мові *сорняк*)  
 Шалашик делает с бурьяну [3: 151];  
 Косари, косари  
Бурьян косят, поют [3: 154];  
 И как покинул он девчину [3: 158]; (у рос. мові *девушка*)  
 Полетела птишечка через поле в зай [3: 158]; (у рос. мові *роща*)  
 И хусткой черною, простой (у рос. мові *платок*)  
 Косу шелковую накрыли [3: 145];  
 Где мой милый, кароокий [3: 151]; (у рос. мові *кареглазый*)  
 Я все забыла...Мой козак,  
 Мой кароокий...Я любила [3: 156];  
 У жида крови наточу (у рос. мові *налью*)  
 И тебя полечу [3: 145]  
 Чему ж бы ей, как вольной птице, (рос. *почему*)  
 Туда, где лучше, не лететь? [3: 139].

Серед лексичних українізмів у поемі "Слепая" нами відмічено сім уживань слова *доля* (рос. *судьба*) і одне слова *недоля* (рос. *несчастье*). Варто зазначити, що слово *доля* активно уживається в усій поезії Т. Г. Шевченка, тому й не дивно, що у російському творі поет також використав його, а не російське *судьба*, як от:

Тоску мою, печаль мою  
 О прежней воле, прежней доле [3: 135];  
 Свидетели минувшей доли [3: 139];  
 Ах, знать моя такая доля [3: 144];  
 А злая доля шла за мной [3: 146];  
 Тогда б не знала ничего:  
 Ни сладкой доли скоротечной,  
 Ни даже сердца своего [3: 147];  
 А я долю проклиная [3: 151];  
 А я тебе с поля волю,  
 Долю принесу [3: 153];  
 Слепая, бедная, не знала  
Недоли дочери своей [3: 152].

Найбільш уживаними серед лексичних українізмів у поемі "Слепая" є слова, які мовознавці називають екзотизмами або етнографізмами [1: 158]. Вони позначають власне українські реалії, що не мають еквівалентів у російській мові. Серед них лексеми *пан* / *пани* / *панна* (9/1/1 слововживань):

И на коленях ее просит  
 Не звать ни паном, ни отцом [3: 150];  
 Раздался хриплый голос пана [3: 151];  
 И пан к страднице идет [3: 151];  
 Будем пана поминать [3: 152];  
 А у пана два жупана [3: 153];  
 Какой весёлый пир у пана!  
 Да пан не будет пировать [3: 154];  
 А он, твой пан бесчеловечный,  
 Твой пан-палач, его убил [3: 156];  
 Была как пани на пиру [3: 144].  
 Как панне все готово ей [3: 149].

Лексема *пан* в українській мові використовується для позначення поміщика, господаря, хазяїна маєтку. Словом *пані* в українській мові називають дружину пана або поміщицю, хазяйку маєтку, а словом *панна* – дочку пана або незаміжню молоду господарку маєтку. Ці поняття в російській мові відповідно називаються словами *барин* / *бариня* / *барышня*, *господин* / *госпожа*, *сударь* / *сударыня*. Принагідно зазначимо, що пізніше лексемою *барышня* називали дівчину шляхетного походження на відміну від слова *девушка* (молода особа жіночої статі з простих людей). У Пушкіна в казці "Про мертву царівну і сімох богатирів" зустрічається словосполучення *сенная девушка* (прислуга), а у циклі "Повести Белкина" є окрема повість "Барышня-крестьянка".

У тексті поемі "Слепая" для позначення поміщика Т. Г. Шевченко п'ять разів використовує ще одну українську лексему – *дідич*, як от:

Весною умер дидыч старый,  
 А летом дидыч молодой  
 В село приехал [3: 144];

Приехал дидыч на покой [3: 149];

Сам дидыч сласти ей приносит [3: 150].

Українізми *жупан* і *свита* використані Т. Г. Шевченком відповідно 5 і 3 разів, як от:

И в иштом шелковом жупане

И в серой свите люди злы [3: 145];

А у пана два жупана,

А третья свита [3: 153];

Жупаны делили:

Тому жупан, тому жупан,

А третьему свита

И остался без свиты пан,

В снег белый зарытый [3: 153].

Лексеми "жупан" і "свита" Т. Г. Шевченко активно уживає в своїх українських творах. Про свідоме їх використання у поемі "Слепая" свідчить той факт, що українізм *свита* у тексті ужито поряд з російським *свита* у значенні супровід, оточення важливої особи (наприклад, "свита короля"). Українська лексема *свита* (різновид верхнього одягу) і російське слово *свита* (супровід, оточення важливої особи) становлять міжмовні омоніми. Т. Г. Шевченко про це добре знає і використовує для створення гри слів (пан залишився без свити як без одягу і без супроводу).

Тричі у тексті поеми "Слепая" ужита лексема *гайдамаки*, як от:

То был не сон. То пел козак,

Удалый, вольный гайдамак [3: 151];

А убили гайдамаки [3: 153];

Он в гайдамаках атаманом [3: 157].

У Примітках до цитованого видання "Кобзаря" подається таке тлумачення цього слова: "українські повстанці проти польської шляхти, переважно з селян" [3: 567]. Проте у тексті поеми "Слепая" це слово ужито на позначення вільного козака, що мстить пану (не обов'язково поляку) за кривду. В інших творах цієї збірки лексема *гайдамака* уживається саме у значенні людини, що виступає на боротьбу з гнобителями.

Серед екзотизмів у поемі "Слепая" зустрілось слова *покрытка*:

И все смеялись надо мной;

Покрыткой, душой называли [3: 145].

Цим словом здавна українці називали жінку, що народила дитину поза шлюбом. За звичаєм українського народу на закінченні святкування весілля нареченій привселюдно знімали фату і покривали голову хусткою, що символізувало її перехід з дівочого стану до жіночого. Жінка, що народила поза шлюбом, не проходила цього обряду, натомість вона покривала себе ганьбою, тому її зневажливо називали "покрыткою". Сучасне українське суспільство толерантно ставиться до народження дитини поза шлюбом, ніхто не таврує породіллю словом *покрытка*, поширилися цивільні шлюби, тому це слово відійшло у пасивний запас мови, стало історизмом. Звертає на себе увагу те, що у російському тексті в слові змінено наголос (порівняй: *покрытка* (укр.) – *прокрытка* (рос.)).

Як українізм Т. Г. Шевченко використовує слово *хата* / *хатка* на позначення саме української споруди для житла, наприклад:

В темной хате сырой

Спать ложилась со мной [3: 155]; (рос. изба)

Где вместо хат кресты, могилы [3: 157];

Поселился в темной хатке

За тихим Дунаем [3: 150].

До екзотизмів ми також віднесли слово *любисток*:

Листок с любистка на огне [3: 158].

Варто зазначити, що саме так звані екзотизми (етнографізми) запозичуються разом із самотніми (екзотичними) реаліями, які вони позначають, наприклад, сучасна російська мова запозичила з української мови лексеми *галушка*, *бублик*, *бандура*, *бандурист*, *карбованець*, *побратим* тощо. Цікаво, що в усьому світі одна з перших страв обіду відома саме як "український борщ". Можна сказати, що слово *борщ* глобалізувалось. Так, у США автору статті доводилось бачити дитячу іграшку, що зроблена у Китаї, вона має форму каструлі, куди дитина вкладає пластикові овочі. При піднятті кришки іграшка декілька разів видає українське слово "борщ".

У поетичній тканині російського тексту поеми "Слепая" нами було відмічено низку слів, що побудовані за українською словотвірною моделлю або мають українські словотвірні морфеми, наприклад:

Полюбила козака,

Запродала душу [3: 155]; (у рос. мові *продала*)



Ей не придется получать  
Отрадной весточки здалека [3: 137]; (у рос. мові *издалека*)  
Свою единую отраду [3: 136]. (у рос. мові *единственную*)  
Серед українізмів нами були відмічені граматичні, з яких найчастіше зустрічається форма кличного відмінку у ролі звертання, як от:

*Благий творителю земли,  
Не наказуй родных злодеев,  
А мне смирение пошили* [3: 135];  
*Не плач, Оксано* [3: 141];  
*... О мой покою!*  
*Зачем покинул ты меня?* [3: 144];  
*Ты хороша собой, Оксано* [3: 147];  
*Ах, Оксано!*  
*Куда уйдем мы от людей?* [3: 148];  
*– Усни, Оксано! – говорила* [3: 148];  
*Мамо, мамо!*  
*Ты говорила все такое,  
Что страшно стало* [3: 148];  
*Оксано! Где ты?* [3: 153];  
*Оксано! Где ты? Что с тобою?* [3: 154];  
*Оксано бедная, молися* [3: 154];  
*А ты смеяться, мамо, хочешь?* [3: 155];  
*Оксано, божье мой, молись* [3: 157];  
*Пойдем же, мамо, будем петь* [3: 157].

У російській мові цю синтаксичну функцію в реченні виконує форма називного відмінка. Такі форми теж є у тексті поеми "Слепая", наприклад:

*Ах песня, песня, песня горя,  
Ты неразлучная моя* [3: 140];  
*Храни тебя, святая дева,  
От злых напастей, бурь земных!* [3: 148];  
*Пошли тебе, святая дева,  
Мое дитя, мою любовь* [3: 149];  
*Баю, баю, дитя мое* [3: 153];  
*Усни, усни, усни, дитя* [3: 153].

Іноді автор поряд використовує російську та українську форми звертання, як от:

*Дитя мое! Моя Оксано!* [3: 145];  
*Дитя мое, моя ты дочь!*  
*Опомнись, грех тебе, Оксано* [3: 155];  
*Опомнись, дочь моя, Оксано!* [3: 155].

Цікаво, що поет використовує виключно форму кличного відмінка, коли звертання називає головний героїнь поеми – сліпу матір і дочку (*мамо, Оксано*), цим самим передаючи національний колорит їхньої мови. У звертаннях, що не називають цих героїнь (наприклад, тексти псалмів, які співала сліпа), переважно обирається форма називного відмінка. Це свідчить про глибоке знання обох мов і про свідомий вибір поета.

Послуговуючись українізмами в російському тексті поеми "Слепая", автор жодного разу не припустився інтерферентної помилки. Так, в українізмі *наместо с дукачами* словосполучення будується з російським прийменником *с*, а не українським *з*. Т. Г. Шевченко застосовує до українізмів правила російської орфографії, наприклад, *бурьян* (укр. *бур'ян*), *девчина* (укр. *дівчина*), подає деривати (*хата* – *хатка*). Про досконале володіння Шевченком російською мовою свідчить, зокрема, уживання ним специфічних граматичних форм російської мови, наприклад, займенника *ея*, як от:

*И дочь красавица ея* [3: 139];  
*И эти звуки выходили  
Из сердца бедного ея* [3: 140].

Граматичних українізмів в тексті поеми "Слепая" значно менше, ніж лексичних. Наведемо приклади:

*Полияют кари очи* [3: 153] (порівн.: рос. *карие* – укр. *карі*)  
*А я ...*  
*Вела перед, была царица* [3: 153] (рос. *шла впереди, заводила*)  
*Или ограда и тополи*, (порівн.: рос. *тополя* – укр. *тополі*)  
*Что грустно шепчут меж собой* [3: 139]  
*Где родная край дороги* [3: 151] (рос. *вдоль / у / возле дороги*)

*Край битой дороги* [3: 153]

*За то пана*

*Утром рано*

*В дуброве убито* [3, с.153] (у рос. мові *убили*)

*У гробу дубовом*, (у рос. мові *в гробу*)

*Полиняют кари очи* [3, с.153] (у рос. мові *карие*)

*А у пана два жулана*,

*А третья свита* [3, с.153] (порівн.: рос. *третья* – укр. *третья*)

*Пропал без вести, как пропала*

*Моя девичья краса* [3, с.157] (порівн.: рос. *девичья* – укр. *дівоча*)

*Она Оксаны дождала* [3, с.159] (рос. *дождалась* или *ожидала*)

*Пожар, лютея, пламенел* [3, с.159] (рос. *становился злее*).

Нами відмічений лише один фонетичний українізм в *дуброве* (порівн.: рос. *дубрава* – укр. *діврова*).

Як показують наші спостереження, використані Т. Г. Шевченком в поемі "Слепая" українізми створюють картину України, хоча у самому тексті не називається місце, де розгортаються події. Переконливим свідченням свідомого використання українізмів у поемі "Слепая" для створення українського національного колориту є і те, що у другому російськомовному творі "Тризна", що вміщений у тій же збірці "Кобзар", нами відмічено лише три українізми (*любови* – 3 слововживання, *лютий* – 1 слововживання, *урочная* – 1 слововживання). В "Тризні" йдеться про рідний край, покинутий головним героєм, проте жодного разу не називається країна, а відсутність українізмів не створює картини України.

Приклади продуманого і доречного уживання іншомовної лексики (русизмів та полонізмів) можна спостерігати в поезії Ліни Костенко, хоча ніхто не наважиться зробити закид поетесі, яка справедливо номінується класиком сучасної української літератури, у неспроможності дібрати український еквівалент російським або польським словам. З певними ідейними та художніми завданнями уживає русизми Марія Матіос. До цього часу неперевершеною залишається майстерність Миколи Гоголя у використанні українізмів у тканині російськомовного твору для створення виразних картин України. У свій час Леся Українка написала російською мовою єдиний вірш "Когда цветёт никотиана" і довела, що може писати російською не гірше тих, хто дорікав їй за незнання російської мови.

Російськомовні твори Т. Г. Шевченка – свідчення сили його натури, його таланту, і як би ми сказали сьогодні, його європейськості. Вільно володіючи російською мовою, маючи багатьох друзів серед росіян і листуючись з ними російською, свої твори поет писав рідною мовою, стверджуючи тим самим і саму українську мову, і Україну, і український народ.

Таким чином, наш аналіз українізмів у російськомовній поемі Т. Г. Шевченка "Слепая" засвідчив досконале володіння поетом обома мовами, надзвичайно виважене і вдале використання українізмів для створення українського національного колориту.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Лингвистический энциклопедический словарь / гл. ред. Н. В. Ярцева. – М. : Сов. энциклопедия, 1990. – 685 с.
2. Вайнрайх У. Языковые контакты / У. Вайнрайх ; [пер с англ. В. А. Виноградов]. – К., 1979. – 77 с.
3. Шевченко Тарас. Кобзар / Тарас Шевченко. – К. : Державне вид-во художньої літератури, 1961. – 607 с.

#### REFERENCES (TRANSLATED & TRANSLITERATED)

1. Lingvisticheskiy entsyklopedicheskiy slovar [Linguistic Encyclopedic Dictionary] / [gl. red. N. V. Yartseva]. – M. : Entsiklopediia, 1990. – 685 s.
2. Vaynraykh U. Yazykovye kontakty [Language Contacts] / U. Vaynraykh ; [per. s angl. V. A. Vinogradov]. – K., 1979. – 77 s.
3. Shevchenko Taras. Kobzar [Kobzar] / Taras Shevchenko. – K. : Derzhavne vyd-vo khudozhnoi literatury, 1961. – 607 s.

Матеріал надійшов до редакції 23.01. 2014 р.

*Місяць Н. К. Украинизмы в русскоязычном тексте поэмы Т. Г. Шевченко "Слепая".*

*В статье анализируются украинизмы в ткани русского текста поэмы*

*Т. Г. Шевченко "Слепая". Ставится вопрос: квалифицировать их как интерферентные ошибки или как сознательный выбор поэта? С этой целью автор останавливается на явлениях интерференции, в частности, иллюстрирует диафонию, диалексию (диасемию) и диаморфию. Анализ собранного материала (около ста случаев употребления украинизмов) позволяет сделать вывод о сознательном выборе поэтом лексических, грамматических и словообразовательных элементов украинского языка для создания украинского национального колорита поэмы. Для сравнения автор подвергает анализу еще одно русскоязычное произведение Т. Г. Шевченко "Тризна", в котором обнаруживает лишь три*

украинизма, что не влияет на его национальную окраску. В статье также вспоминаются примеры удачного использования лексики другого языка для создания эффекта национальной окраски.

**Ключевые слова:** украинизмы, интерферентные ошибки, сознательный выбор поэта.

**Mesyats N. K. Ukrainianisms in the Russian-Language Text of the Poem "The Blind" by T. G. Shevchenko.**

*The article deals with the Ukrainianisms woven into the fabric of the Russian-language text of the poem "The Blind" by T. G. Shevchenko. The problem set is: should they be considered as interference mistakes or are they the poet's deliberate choice? With this in view the researcher details the interference phenomenon on the phonetic, lexical and grammatical levels. Words corpora analysis (about one hundred examples of*

*Ukrainianisms) makes it possible to conclude that the poet has made the deliberate choice of Ukrainian-language lexical, grammatical and word-building elements in order to impart the Ukrainian national colouring to the poem. As a comparison, another Russian-language poem by T. G. Shevchenko "Tryzna (A Prayer for the Dead)" is analyzed by the researcher who has found only three Ukrainianisms that do not affect the poem's national colouring. The article contains some examples of different language vocabulary items expediently used to create the effect of national colouring.*

**Key words:** *Ukrainisms, interference mistakes, the poet's deliberate choice.*

## ОСОБЛИВОСТІ ВЖИВАННЯ ЛЕКСИКО-ГРАМАТИЧНИХ СТРУКТУР АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У ФРАЗЕОЛОГІЇ РАДІООБМІНУ ДЛЯ ЛЬОТНОГО СКЛАДУ

*У статті проаналізовано специфічні риси англійської мови ІСАО як важливого складника безпеки польотів; окреслено тенденції до професійної підготовки авіаційних фахівців до ведення радіообміну англійською мовою у льотних навчальних закладах України; схарактеризовано холистичні критерії та дескриптори мовних умінь й навичок відповідно до кваліфікаційної мовної шкали ІСАО; виокремлено пріоритетні напрями сучасних тенденцій у веденні радіообміну англійською мовою у авіаційних навчальних закладах; розглянуто вплив іншомовної компетенції на безпеку польотів; проаналізовано вплив лексико-граматичних структур на якість ведення радіообміну англійською мовою; наголошено на важливості вимог ІСАО щодо 4 рівня володіння англійською мовою.*

**Ключові слова:** радіообмін, англійська мова, ІСАО, професійна діяльність, лексико-граматичні структури.

З багатьох чинників процесу спілкування між пілотом та диспетчером фразеологія радіообміну – один із найголовніших, оскільки вона уможливорює швидке й ефективне спілкування, незважаючи на відмінності у мові та зменшує ймовірність непорозумінь. Стандартна фразеологія радіообміну знижує ризик того, що повідомлення буде неправильно зрозуміле та інтерпретоване, будь-яка помилка швидко виявляється. Вживання неоднозначної або нестандартної фразеології може стати частою причиною авіаційних подій та інцидентів. Міжнародні стандарти фразеології окреслені в авіаційному Документі ІСАО 9432 "Керівництво з ведення радіотелефонного зв'язку" [1]. Національні уповноважені органи також опубліковують радіотелефонні посібники, які ґрунтуються на керівних положеннях ІСАО; у деяких випадках їх дозволено змінювати з урахуванням місцевих вимог щодо здійснення авіаційної діяльності. Вживання нестандартної фразеології інколи допускається в односторонньому порядку національними або місцевими службами повітряного руху, проте вживання стандартної фразеології мінімізує ймовірність непорозумінь на землі та у повітрі в процесі комунікації.

Зв'язок між пілотами і диспетчерами повітряного руху – це процес, який має життєво важливе значення для безпеки польотів. Пілот має своєчасно повідомити диспетчеру про своє місцезнаходження, повітряну обстановку та намір, а диспетчер має адекватно зреагувати на запит, дати ясні та однозначні вказівки. Процес спілкування є важливим і має бути успішним, навіть у найскладніших умовах. Дотримання радіо дисципліни має важливе значення для цього процесу. Типовими сценаріями порушення правил ведення радіозв'язку є такі: 1) пілот не слухає інформацію перед передачею; диспетчерський дозвіл адресовано іншому літаку; вживання нестандартної фразеології; типовий сценарій: пілот Rushair 1234 запросив дозвіл на зниження таким чином: "34, запрошую FL 120". Диспетчер УПР приймає цей запит, але помилково дає дозвіл на зниження іншому літаку Jetair 314 і відповідає: "314, зниження FL 120"; літак Rushair приймає цю вказівку як призначену для нього, що призводить до порушення відстані між літаками; вживання мови. Диспетчер УПР дає вказівки на місцевій мові; якщо пілот не розуміє цю мову, він не знає вказівок, які диспетчер дає іншим ПС у зоні маневрування аеропорту; таким чином може статися порушення відстані між ПС; своєчасність зв'язку; пілот рулить по злітно-посадковій смузі, йому надається вказівка здійснити зрулювання на паралельну ЗПС; дозвіл видається занадто пізно, інший літак зайняв паралельну ЗПС; Read-back / hear-back (підтвердження інформації); пілот неправильно чує вказівку диспетчера, але замість повтору відповідає "Роджер", що означає "Зрозумів"; нецільове використання частоти пілотами та диспетчерами. Нижче наведені два приклади з реального радіообміну, які спричинили нестандартні ситуації.

Інцидент, який стався внаслідок плутанини позивних ПС, пов'язаний із помилкою ведення радіообміну. 1 серпня 2007 року екіпаж літака "Біч 1900" (позивний ZK-EAH) очікував на руліжній доріжці в міжнародному аеропорту Окленд [2]. Літак помилково прийняв дозвіл на зліт, який був виданий для іншого літака "Біч 1900" (позивний ZK-EAG), який чекав на злітній смузі та мав схожий позивний. Пілоти обох літаків підтвердили отримання дозволу на зліт. Аеродромний диспетчер чув, але ніяк не відреагував на однакові передачі. Літак, який очікував на ЗПС, вирулив перед літаком, який почав зліт. Пілоти обох літаків здійснили необхідні дії щодо запобігання зіткнення й зупинилися на ЗПС. Інцидент обійшовся без ушкоджень та травм. Факторами, засвідченими в інциденті, були недотримання стандартних процедур для ведення радіотелефонного зв'язку (RTF), неправильна видача дозволів при управлінні повітряного руху, неправильні дії командира повітряного судна на ЗПС, який не помітивши інший літак, вирулив на ЗПС.

Схожа ситуація, пов'язана з неправильною інтерпретацією дозволу диспетчера, склалася 27 липня 2000 року в Абердіні, Великобританія. Боїнг 737-400 авіакомпанії British Airways здійснював регулярний пасажирський рейс з Абердіна в Лондон Гатвік. Пілот літака був вимушений здійснити перерваний зліт на високій швидкості в умовах нормальної видимості вдень. Пілот Боїнга 737-400 помітив вертоліт AS332 шотландської авіакомпанії ХМР, який здійснював випробування у повітрі в кінці злітно-посадкової смуги, передбаченої для зльоту. Боїнг 737-400 зупинився приблизно 100 метрів до вертольоту. Пілот вертольоту помилково подумав, що отримав диспетчерський дозвіл на зліт та вирушив на активну ЗПС для зльоту водночас з Боїнгом 737-400. У заключному докладі Комісія з розслідування зазначила, що диспетчер Контролю не сказав у своїй радіопередачі стандартну фразу "hold position" ("залишайтеся на місці") для пілота вертольоту; замість цього він сказав фразу "hold clear of the runway" ("звільнити ЗПС"), яка звучить схоже англійською мовою, але має інше значення. Тобто пілот вертольоту неправильно зрозумів диспетчера, вважаючи цю фразу дозволом на зліт, що призвело до інциденту.

У вищезазначених випадках очевидним порушенням є неправильне ведення радіозв'язку між пілотом та диспетчером, що вказує на людський чинник в авіації. Таким чином, типовими причинами порушення вказівок та операцій у повітрі, є такі [1]:

- 1) несподіваний перехід на рідну мову при веденні радіообміну англійською мовою, насамперед для авіаційних фахівців, для яких англійська мова – нерідна;
- 2) перенесення пілотами та диспетчерами знань з рідної мови на процес ведення радіообміну;
- 3) недотримання вимоги ІКАО щодо використання стандартних фраз у професійних ситуаціях, неоднозначність та нечіткість повідомлень.

Аналіз виписок із магнітофонних записів радіозв'язку з бортових самописців вітчизняних аеропортів свідчить про вплив розмовної англійської мови на фразеологію радіообміну. Типовими помилками у цьому аналізі виокремлено такі:

- 1) вживання зайвих слів: прикметників, прийменників, артиклів;
- 2) вживання слів із рідної мови замість стандартної фразеології радіообміну;
- 3) калькування лінгвістичних конструкцій, що може стати потенційною причиною виникнення нестандартної ситуації.

Фрази радіообміну (їх звукове сприйняття) широко вживаються для одержання, інтерпретації, переробки та реагування на інформацію. Однією із причин авіаційних катастроф є перехід на рідну мову з англійської у процесі ведення радіообміну на міжнародних повітряних лініях. У ситуаціях радіообміну між пілотом та диспетчером, рідна мова яких різна, пріоритет надається англійській мові (авіаційній англійській мові та фразеології радіообміну англійською мовою). При аналізі змісту міжнародних документів ІКАО вживання фразеології радіообміну англійською мовою розділене на три види [3]:

1. Схематична фразеологія, у якій головна фраза доповнена показниками місця, часу та умовними показниками, що відображено у Документі ІКАО 4444 [4]. Стандартна фраза "CLIMB (OR DESCEND) TO FLIGHT LEVEL (number) AT (number) FEET (METERS) PER MINUTE MAXIMUM (or MINIMUM)"; наприклад, "Climb to flight level 310 at 5 meters per minute minimum".

2. Ілюстративна фразеологія, яка демонструє всі можливі випадки на різних етапах польоту. Наприклад, розділ RADAR містить такі приклади фраз радіообміну: Report heading; Report heading and level; for identification, turn right (left) heading 310; identified; not identified; resume own navigation.

3. Технологічна фразеологія, яка ґрунтується на певних процедурах організації повітряного руху й льотних операціях.

Зазначені три види фразеології радіообміну мають відтворюватися англійською мовою. Складність використання англійської мови пілотами та диспетчерами, для яких вона не є рідною, полягає у структурно-змістовних лінгвістичних нормах цієї мови. На ведення професійного діалогу у площині "Повітря-Земля" впливають стереотипи, кліше, звички, обумовлені національною культурною специфікою.

У процесі радіообміну зустрічається і семантичний бар'єр, тому що не всі слухачі розуміють слова, фрази та вирази у однаковому значенні. Наприклад, стандартна фраза Вишки "clear the runway" буде по-різному інтерпретована пілотом на працівником технічного персоналу. Пілот повторно запитає вказівку, оскільки це неправильна стандартна фраза відносно маневрування літака; правильний варіант – "vacate runway" – "звільнити злітно-посадочну смугу". Працівник технічного персоналу зрозуміє цю фразу як "прибрати злітно-посадочну смугу" [5].

У процесі дослідження авіаційного спілкування прагматична компонента семантики: мова сприймається як функціональний інструмент, основне завдання якого – розв'язання професійних завдань комунікації – радіообміну англійською мовою. Значення слова спрощуються та тлумачаться однозначно. Те ж саме стосується спрощених граматичних структур (часто граматичні дієслівні форми мають скорочений вигляд). Наприклад, авіаційні фахівці знають, що закінчення -ing у фразеології радіообміну означає слова пілота, а не диспетчера. Диспетчер дає вказівку "Climb to flight level 260" ("Набирайте ешелон польоту 260"), пілот має відповісти "Climbing to flight level 260" ("Набираю ешелон польоту

260"); бачимо, що пілот обов'язково додає закінчення -ing, щоб сказати, що зараз він набирає ешелон польоту 260. З граматики англійської мови відомо, що правильна форма Present Continuous така: "I am climbing to flight level 260". У стандартній фразеології ця форма спрощена: I am – не вживається, закінчення -ing вказує на те, що пілот виконує зараз вказівку диспетчера. Отже, обсяг радіообміну обмежений у порівнянні із загальною англійською мовою.

На вживання лексико-граматичних структур при веденні радіообміну англійською мовою впливають також наступні факти [6; 7]:

1. інтенсивність мовного потоку при веденні діалогу російською мовою (яка є офіційною мовою ІКАО) складає 60-80 слів за хвилину, а фразеології радіообміну англійською мовою – до 120 слів за хвилину;

2. темп мовлення носіїв англійської мови – до 146 слів за хвилину, а навчальна програма для авіаційних фахівців передбачає мінімальний темп говоріння 100-120 слів за хвилину; це значно впливає на якість радіообміну в умовах дефіциту часу;

3. розбіжність темпів мовлення людей з різними рідними мовами призводить до порушення рівномірного ритму мовлення;

4. зрозумілості мовлення залежить від вживання іноземних слів, синтаксису, довжини речень, словникового складу;

5. для мови радіообміну характерний високий ступінь насиченості, що становить 96 %.

**Висновки.** Отже, мова – засіб недосконалий. Часом трапляються непередбачені труднощі розуміння, пов'язані з неправильною інтерпретацією, використанням зайвих слів та лексико-граматичних структур. Радіозв'язок "Повітря-Земля" потребує особливої уваги, оскільки від нього залежить безпека польотів. З розумінням основних лінгвістичних принципів і правил вживання лексико-граматичних структур радіообміну у операторів ведення радіообміну англійською мовою підвищується мотивація до використання стандартної лексики, граматики, більш уважне ставлення до інтонації, дикції, темпу мовлення, що позитивно впливатиме на якість повідомлень.

#### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ**

1. Руководство по радиотелефонной связи : Дос 9432 AN / 925. – [изд. 4-е.]. – Монреаль : Международная организация гражданской авиации, 2007.
2. Critical runway incursion / Report 07-005 (incorporating 07-009) of The Transport Accident Investigation Commission [Электронный ресурс]. – 35 p. – Режим доступа : <http://www.skybrary.aero/bookshelf/books/443.pdf>.
3. Психолінгвістика і обучение іностранных русскому языку. – М. : Просвещение, 1979. – 323 с.
4. Организация воздушного движения. Правила аэронавигационного обслуживания : Дос 4444-ATM / 501. – [изд. 15-е.]. – Монреаль : ICAO, 2007.
5. Bilingualism and lexical representation / [Kirsner K. et al.] // Quart. J. Exp. Psychol. – 1980. – Vol. 32. – № 4. – P. 585–594.
6. Дарымов Ю. П. Диспетчер УВД : автоматизация речевого взаимодействия / [Дарымов Ю. П., Жидовинов А. Ф., Крыжановский Г. А.]. – М. : Транспорт, 1985. – 182 с.
7. Регламент радиосвязи : Доп. регламент радиосвязи. Резолюции и рекомендации. – М. : Связь, 1975. – 824 с.

#### **REFERENCES (TRANSLATED & TRANSLITERATED)**

1. Rukovodstvo po radyotefonnoy svyazy : Dos 9432 AN / 925 [Manual on the Radiotelephony Education : Dos 9432 AN / 925]. – [изд. 4-е.]. – Монреаль : Mezhdunarodnaya organizatsiya grazhdanskoy aviatsii, 2007.
2. Critical runway incursion / Report 07-005 (incorporating 07-009) of The Transport Accident Investigation Commission [Elektronnyy resurs]. – 35 p. – Rezhym dostupu : <http://www.skybrary.aero/bookshelf/books/443.pdf>.
3. Psikholingvistyka i obuchenie inostrantsev russkomu yazyku [Psychological Linguistics and Learning Foreigners Russian Language]. – М. : Prosveshchenie, 1979. – 323 s.
4. Organizatsiya vozdušnogo dvizheniya. Pravila aeronavigatsionnogo obsluzhivaniya : Doc 4444-ATM [Organization of the Aviation Movement. Rules of the Airnavigational Service : Doc 4444-ATM] / 501. – [изд. 15-е.]. – Монреаль : ICAO, 2007.
5. Kirsner K. et al. Bilingualism and lexical representation / [Kirsner K. et al.] // Quart. J. Exp. Psychol. – 1980. – Vol. 32. – № 4. – P. 585–594.
6. Dispatcher UVD : avtomatizatsiya rechevogo vzaymodeystviya [Traffic Superintendent of the Directorate of Internal Affairs] / [Darymov Yu. P., Zhidovinov A. F., Kryzhanovskiy G. A.]. – М. : Transport, 1985. – 182 s.
7. Reglament radiosvyazi : dop. reglament radiosvyazi. Rezolyutsii i rekomendatsii [Order of the Radiotelephony : Additional Regulations of the Radio Connection. Resolution and Recommendation]. – М. : Sviaz', 1975. – 824 s.

Матеріал надійшов до редакції 17.01. 2014 р.

**Москаленко О. І. Особенности употребления лексико-грамматических структур английского языка во фразеологии радиообмена для летного состава.**

*В статье проанализированы специфические черты английского языка ИКАО как важной составляющей безопасности полетов; очерчены тенденции к профессиональной подготовке авиационных специалистов*

*в ведение радиообмена на английском языке в летных учебных заведениях Украины; охарактеризованы холистические критерии и дескрипторы языковых умений и навыков в соответствии с квалификационной языковой шкалой ИКАО; выделены приоритетные направления современных тенденций в ведении радиообмена на английском языке в авиационных учебных заведениях; рассмотрено влияние иноязычной компетенции на безопасность полетов; проанализировано влияние лексико-грамматических структур на качество ведения радиообмена на английском языке; подчеркнута важность требований ИКАО по 4 уровню владения английским языком.*

**Ключевые слова:** радиообмен, английский язык, ИКАО, профессиональная деятельность, лексико-грамматические структуры.

***Moskalenko O. I. Features of the Use of Lexico-Grammatical Structures of English in Phraseology of Radio Communication for Pilots.***

*The article deals with the analysis of ICAO requirements in relation to the radio communication in English on international airways. In the article the author proves the importance of role of ICAO of the fourth level of English in the process of the aviation specialists' professional activity. Methodology of flight studying is a result of the collective creative job performance, based on experience of teachers, pilot-instructors and controller-instructors. Their experience of flights is discussed at methodical seminars and implemented into the educational programmes, aviation techniques and general methodical strategies. Then the generalized experience, which is based on principles of studying, is checked up in practice and serves as the foundation of the methodical material for the pilots and controllers' professional preparation. The specific features of ICAO Aviation English and phraseology of radio communication as an important factor of safety of flights have been analyzed in the article; the tendencies concerning the professional preparation of English phraseology for aviation specialists at Flight educational institutions of Ukraine have been outlined; cholistic criteria and descriptors of linguistic skills and proficiency have been described according to linguistic qualification scale of ICAO; priority directions of the modern approaches in teaching of English phraseology at Flight educational institutions have been selected.*

**Keywords:** radio communication, Aviation English, ICAO, professional activity, lexico-grammatical structures.

### СУГЕСТИВНИЙ ХАРАКТЕР АНГЛОМОВНИХ МЕДІАТЕКСТІВ

*Прагматичний ефект, який передбачається будь-яким медіатекстом, – це ефект впливу. У зв'язку з його посиленням у сучасних ЗМІ, журналісти вдаються до залучення нових мовних засобів з метою формування певного ставлення до подій. У статті проаналізовано вербальні сугестії, що використовуються у медіатекстах англomовних ЗМІ для впливу на реципієнта. Засоби сугестії автор аналізує на фонографічному, лексичному та синтаксичному рівнях. Сугестії надають повідомленню динамічності й інформаційної насиченості. Вивчення механізму сугестії допоможе уникнути психотехнічного ефекту маніпуляції.*

**Ключові слова:** сугестія, сугестема, медіатекст, засоби масової інформації.

Одна з головних функцій будь-якої публікації у ЗМІ полягає у передачі інформації. Проте, ця передача рідко буває повністю нейтральною, тобто абсолютно позбавленою від елементів впливу, не спрямованою на створення в аудиторії певного ставлення до представленої інформації. Аналізом текстів ЗМІ займаються дослідники різних галузей науки, зокрема лінгвісти, які вивчають мовні засоби та прийоми, що використовуються для впливу на читачів.

Сучасна лінгвістика характеризується підвищеною увагою до людини та людських стосунків, раціональної сторони комунікативної діяльності. Зокрема, детально описані засоби впливу на особистість через аргументоване переконання (Р. Абельсон, Н. Д. Арутюнова, Т. Г. Винокур, М. Я. Гловінська, О. В. Іванова та інші). Поряд із переконанням існує й інша сфера комунікативної діяльності, що пов'язана зі сферою психоемоційного впливу на особистість, яка реалізується в акті сугестії (від лат. *suggestio* – навіювання, натяк). Навіювання здавна є об'єктом вивчення психологів (В. М. Бехтерев, В. В. Вундт, В. М. Мясіщев та інші), проте недостатньо розробленою залишається лінгвістична основа сугестії, якою займалися А. В. Белецька, О. Б. Бушев, О. В. Климентова, Л. М. Мурзін, В. Ф. Петренко, Б. Ф. Поршнев, І. Ю. Черепанова та інші.

**Актуальність дослідження** питання лінгвістичного аспекту сугестії обумовлюється інтересом сучасної лінгвістики до процесів мовленнєвого впливу і текстів, у яких реалізується цільова установка на вплив. Крім того, сугестія має суттєве значення для розвитку медично-психологічної сфер у зв'язку зі зростанням ролі психотерапії та методів немедикаментозного лікування як засобів психокоректування соматичних структур організму.

**Метою статті** є дослідження засобів реалізації сугестивного впливу на читачів у текстах англomовних ЗМІ.

**Виклад основного матеріалу.** Сугестія пов'язана з поняттям "установки особистості" (Д. М. Узнадзе), тобто неусвідомленої готовності психіки до сприйняття чи дії. Спираючись на вчення психолога, **сугестію** можна представити як сукупність мовних засобів і прийомів спрямованого впливу на психіку реципієнта з метою зміни його установок. Цей вплив пов'язаний зі зниженням усвідомленості та критичності при сприйманні змісту висловлювання, з відсутністю розгорнутого логічного аналізу й оцінки.

Для розуміння сутності поняття "сугестія" розмежуємо його з поняттям "переконання". На відміну від переконання, сугестія передбачає безконфліктний характер сприймання інформації. Переконання апелює до свідомості, критичного мислення, навіювання – до несвідомих механізмів психічної діяльності, впливає на емоції та почуття, викликає найбільш вигідні асоціативні образи для сприйняття інформації. У той же час значної прогалини між сугестією та переконанням немає: навіювання часто досягає підсвідомого за допомогою свідомості.

Оскільки матеріалом нашого дослідження є медіатексти, то ефективність сугестії визначається способом конструювання повідомлення: рівень аргументованості, характер поєднання логічних і емоційних аргументів, підкріплення іншими впливами. Згідно С. А. Виноградової, сугестемою (сугестивно маркований елемент, призначений для впливу на аудиторію) може виступати будь-який вербальний знак, який у певному контексті та значенні має необхідний вплив на адресата [1: 95].

Сугестивний потенціал мови полягає у поєднанні соціальних, психологічних і когнітивних факторів, які реалізуються за допомогою вербальних засобів і у своїй унікальній сукупності виступають потужним інструментом соціального впливу, виховання та маніпулювання. Зростання мовних вимог, які висуваються до матеріалів ЗМІ, передбачає формування установки на максимізацію ефекту впливу, привернення уваги цільової аудиторії, формування установок, переконань, масової свідомості. В. М. Базилев відмічає, що у створенні сугестивного впливу беруть участь усі засоби і рівні мовної системи [2: 25].



Сугестемами можуть виступати різні фонографічні та лексичні засоби, морфологічні категорії, синтаксичні конструкції, текстові категорії, головним чином у взаємодії. Услід за С. А. Виноградовою, Є. В. Пономаренко, засоби мовної сугестії ми аналізуємо на фонографічному, лексичному та синтаксичному рівнях.

На **фонографічному** рівні сугестія реалізується в тексті за рахунок феномена зображально-акустичного символізму – здатності фонографічних символів мови (звуків і букв) асоціюватися у свідомості реципієнта з певними уявленнями, емоціями, стосунками, почуттями. Використання фонетичних засобів (інтонація, тембр, паузи, виділення голосом) – прерогатива усного мовлення. Для нас інтерес представляють інструменти письмового мовлення, фонографічні.

Головними сугестивними звукозображувальними фігурами мовлення є: асонанс, алітерація, рима. Приклади сугестем можна знайти у висловлюваннях Б. Обама: "*America is a place where all things are possible*" (асонанс), "*This is our time – to put our people back to work and open doors of opportunity for our kids; to restore prosperity and promote the cause of peace*" (алітерація), "*But above all, I will never forget who this victory truly belongs to – it belongs to you*" (рима) [3].

Інші фонетичні засоби сугестії не мають відповідників у письмовому мовленні. Проте деякі з них (інтонація, регістр голосу, темп мовлення, паузи) можна компенсувати за допомогою графічних засобів: пунктуація, підкреслювання, виділення шрифтом, великі літери.

**Лексичні** сугестивні засоби становлять найширшу та найбільш вживану групу. Найпоширенішими є: неологізми, реалії, фразеологічні конструкції, порівняння. Крім того, лексична сугестія реалізується у реченнях за рахунок високої та зниженої (сленг, жаргон, просторіччя) лексики, а також за рахунок помилки. Кожному відомі насичені помилками промови Дж. Буша (молодшого): "*They underestimated me*" [4] (Вони мене перенеоцінили).

Проілюструємо формування ставлення суспільства до людей, які чинять терористичні акти, за допомогою лексичних сугестем на прикладі аналізу інформаційних матеріалів про вибухи у метро в липні 2005 року в Лондоні та в березні 2010 року в Москві, розміщених на сайті BBC News [5; 6]. Незважаючи на те, що у статтях описуються схожі жакливі події (вибухи пролунали вранці на кількох станціях двох столиць, в результаті були десятки поранених і вбитих), тональність цих повідомлень, розстановка акцентів суттєво різняться. Ставлення до вибухів у Лондоні та їх виконавців однозначне – це був терористичний акт. Про це свідчить і заголовок статті – "*London rocked by terror attacks*" [5]. У тексті інформаційного повідомлення слова *terrorist*, *terror* повторюються декілька разів; представлена неприхована оцінка даної події, для цього використовується слово *barbaric*: "*It's particularly barbaric that this has happened on a day when people are meeting to try to help the problems of poverty in Africa*". Таким чином, у даній публікації неявно протипоставляються варвари і цивілізований світ, який несе добро.

У повідомленнях про вибухи у московському метро слова *terrorist*, *terror* взагалі відсутні. Замість них використовуються *suicide bombings*, *suicide bomb attacks*, *suicide bombers*. Повідомляється, що російські спецслужби пов'язують підричників з воєнізованими угрупованнями (*militant groups*) на Північному Кавказі, відмічається, що попередні вибухи були вчинені ісламістськими повстанцями, які виступають за незалежність Чечні від Росії: "*Past suicide bombings in the capital have been carried out by or blamed on Islamist rebels fighting for independence from Russia in Chechnya*." [6]. Отже, якщо вибухи у лондонському метро вчинили варвари-терористи, які кидають виклик усьому цивілізованому світу, то у Москві це були "борці за незалежність", дії яких можуть викликати у читачів як осуд, так і співчуття.

Приклади подібного формування суспільної думки через навіювання непоодинокі. Мовні засоби впливу широко використовуються для того, щоб формувати в аудиторії не тільки ставлення до окремих подій чи осіб, але і до країн, а також політики, яку вони проводять.

З 1990-х років за часів президенства Б. Клінтона на позначення країн, які вороже ставляться до США й які не підтримують американський політичний курс (Іран, Ірак, Північна Корея, Афганістан, Лівія), адміністрація США стала використовувати словосполучення *rogue states* і *rogue countries*, які були швидко підхоплені ЗМІ: "*US to take North Korea off rogue states list and lift sanctions*" [7]. У кінці президентського терміну Білла Клінтона його адміністрація почала використовувати більш м'який термін *states of concern*, але за часів адміністрації Дж. Буша поняття *rogue countries* знову почало широко використовуватись, а пізніше було замінено на сильніше – *axis of evil*.

Говорячи про засоби формування масової свідомості за допомогою сугестії, маємо відмітити важливу роль евфемізмів. Евфемізація, згідно О. А. Земської, виконує дві основні функції – використовується як засіб пом'якшення, зниження грубості, а також як засіб приховування істини [8: 529]. У сугестивних текстах ЗМІ евфемізми виконують другу функцію: замість *to kill* вживається *to eliminate*; замість *killing* – *neutralization*; замість *regime overthrow*, у випадку, якщо цей факт отримує офіційне схвалення, вживається *regime change*; *refugee* замінюється на *internally displaced person*.

Широко використовується у медіатекстах метафора ("*Jesse Jackson says the conclusion to this year's campaign is like a football game tied in the fourth quarter*" [9]) та метонімія ("*Nuclear weapons are all over, in friendly and unfriendly hands*" [10]).

**Синтаксичними** засобами сугесії є повтори, риторичні питання, емфатичні конструкції. Як приклад анафоричного повтору наведемо наступну цитату: *"The more we can innovate, the more we can find alternatives to legislation and regulation, and the more we can overcome our aversion to risk, the more we can help drive the economy and really ensure the Civil Service is an engine room for growth"* [11].

Риторичні питання надають висловлюванню більшої виразності: *"Why does Senator Obama believe it's so important to repeat that idea over and over again? Because he knows it's very difficult to get Americans to believe something they know is false"* [12].

**Інверсія** вказує на хвилювання автора, що підсвідомо може передаватись читачу: *"So bad is the economic situation that the Government will have to admit next week that it cannot stimulate the economy by fast-tracking great capital projects"* [13].

**Висновки.** У статті розглянуті деякі мовні засоби впливу на суспільну свідомість, що використовуються у ЗМІ. Проблема інтерпретації подій видається доволі важливою, оскільки саме під впливом ЗМІ у свідомості аудиторії можуть відбуватись зміни, які формуватимуть хибні уявлення про життєві явища та процеси. У зв'язку з посиленням функції впливу, що спостерігається у сучасних ЗМІ, журналісти шукають нові прийоми, вдаються до залучення нових мовних засобів з метою привернення уваги до тих чи інших фактів дійсності та формування певного ставлення до них. Засоби мовної сугесії надають повідомленню динамічності й інформаційної насиченості.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Виноградова С. А. Инструменты речевой манипуляции в политическом медиадискурсе / С. А. Виноградова // Вопросы когнитивной лингвистики. – 2010. – № 2. – С. 95–101.
2. Базылев В. Н. Общее языкознание : [учеб. пособие] / В. Н. Базылев. – М. : Гардарики, 2007. – 288 с.
3. Sen. Barack Obama's Acceptance Speech in Chicago // The Washington Post. – November 5, 2008. – 2 p.
4. Top 10 Bushisms : The Miseducation of America // Time. – January 11, 2009. – P. 3–4.
5. London rocked by terror attacks [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [http://news.bbc.co.uk/2/hi/uk\\_news/4659093.stm](http://news.bbc.co.uk/2/hi/uk_news/4659093.stm).
6. Moscow Metro hit by deadly suicide bombings [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://news.bbc.co.uk/2/hi/europe/8592190.stm>.
7. Watts J. US to take North Korea off rogue states list and lift sanctions / J. Watts, M. Tran // The Guardian. – June 26, 2008. – 5 p.
8. Земская Е. А. Язык как деятельность. Морфема. Слово. Речь / Е. А. Земская. – М. : Языки славянской культуры, 2004. – 688 с.
9. Lacayo R. In the Eye of the Storm / R. Lacayo // Time. – November 12, 2000. – 7 p.
10. Mixed Signals From Iraqis // The Philadelphia Inquirer. – September 11, 2002. – 2 p.
11. O'Donnell G. It's risks, not rules, that must point the way / G. O'Donnell // The Telegraph. – December 21, 2011. – 3 p.
12. John McCain reacts to Barack Obama's nomination : Speech in full // The Telegraph. – April 4, 2008. – P. 2–3.
13. Miles A. Santa Brown's great Christmas giveaway / A. Miles // The Times. – November 19, 2008. – 5 p.

### REFERENCES (TRANSLATED & TRANSLITERATED)

1. Vinogradova S. A. Instrumenty rechevoy manipulyatsii v politicheskom mediadiskurse [Speech Manipulation Instruments in the Political Discourse] / S. A. Vinogradova // Voprosy kognitivnoy lingvistike {Questions of Cognitive Linguistics}. – 2010. – № 2. – S. 95–101.
2. Bazylev V. N. Obshchee yazykoznanie [General Linguistics] : [ucheb. posobie] / V. N. Bazylev. – M. : Gardariki, 2007. – 288 s.
3. Sen. Barack Obama's Acceptance Speech in Chicago // The Washington Post. – November 5, 2008. – 2 p.
4. Top 10 Bushisms : The Miseducation of America // Time. – January 11, 2009. – P. 3–4.
5. London rocked by terror attacks [Elektronnyy resurs]. – Rezhym dostupu : [http://news.bbc.co.uk/2/hi/uk\\_news/4659093.stm](http://news.bbc.co.uk/2/hi/uk_news/4659093.stm).
6. Moscow Metro hit by deadly suicide bombings [Elektronnyy resurs]. – Rezhym dostupu : <http://news.bbc.co.uk/2/hi/europe/8592190.stm>.
7. Watts J. US to take North Korea off rogue states list and lift sanctions / J. Watts, M. Tran // The Guardian. – June 26, 2008. – 5 p.
8. Zemskaya E. A. Yazyk kak deyatel'nost'. Morfema. Slovo. Rech' [The Language as an Activity. Morpheme. Word. Speech] / E. A. Zemskaya. – M. : Yazyki slavyanskoy kul'tury, 2004. – 688 s.
9. Lacayo R. In the Eye of the Storm / R. Lacayo // Time. – November 12, 2000. – 7 p.
10. Mixed Signals From Iraqis // The Philadelphia Inquirer. – September 11, 2002. – 2 p.
11. O'Donnell G. It's risks, not rules, that must point the way / G. O'Donnell // The Telegraph. – December 21, 2011. – 3 p.
12. John McCain reacts to Barack Obama's nomination : Speech in full // The Telegraph. – April 4, 2008. – P. 2–3.
13. Miles A. Santa Brown's great Christmas giveaway / A. Miles // The Times. – November 19, 2008. – 5 p.

Матеріал надійшов до редакції 09.01. 2014 р.

**Моркотун С. Б. Сuggestивный характер англоязычных медиатекстов.**

*Прагматический эффект, предполагаемый любым медиатекстом, – это эффект воздействия. В связи с его усилением в современных СМИ, журналисты используют новые языковые средства с целью формирования определенного отношения к событиям. В статье анализируются вербальные сuggestемы, используемые в медиатекстах англоязычных СМИ, для воздействия на реципиента. Средства сsuggestии автор анализирует на фонографическом, лексическом и синтаксическом уровнях. Сuggestемы придают сообщению динамичность, информационную насыщенность. Изучение механизма сsuggestии поможет избежать психотехнического эффекта манипуляции.*

**Ключевые слова:** *suggestия, suggestема, медиатекст, средства массовой информации.*

**Morkotun S. B. The Suggestive Character of English Mediatexts.**

*One of the main functions of any article which is published in the mass media is to hand over the information. The information presentation is rarely neutral. The pragmatic effect which is presupposed by any mediatext is influence. Due to its intensification in the contemporary mass media, journalists use new language means to form a particular attitude towards events. One of these means is the language suggestion. The author of the article defines the suggestion as a set of language means and methods of the intentional influence on a recipient's state of mind in order to change his attitude. This influence is connected with a person's lowering of conscious and criticism during the perception and realization of the statement meaning, with its misunderstanding, lack of detailed logical analysis and assessment. The range of verbal suggesthemes used in English mediatexts for the influence on a recipient is analyzed. The suggestion means are analyzed on the phonographic, lexical and grammatical levels. Suggesthemes intensify the dynamism and information richness of a message. The article contains the information on suggestion means selected from the British and American press. The scientific methods of analysis, synthesis and description have been used in order to classify gathered examples. The knowledge of the linguistic suggestion mechanisms can help to avoid psychotechnical effect of the manipulation.*

**Key words:** *suggestion, suggestheme, mediatext, mass media.*

### ПЕРСОНАЛІЗОВАНИЙ АДРЕСАТ В АДРЕСОВАНИЙ ЛІРИЦІ БЕРТОЛЬДА

*На матеріалі адресованої лірики Б. Брехта досліджується проблема внутрішньотекстового адресата ліричного твору. Внутрішньотекстовий адресат розглядається як специфічний художній образ, характерний, насамперед, для адресованої лірики. Основна увага приділяється розробці принципів типологічного узагальнення образу внутрішньотекстового адресата та виокремлення його структурно-семантичних типів за ознаками: персоналізованості адресації, суб'єктної приналежності адресації, текстуального вияву адресації.*

**Ключові слова:** ліричний твір, адресована лірика, адресація, комунікація, зовнішньотекстовий адресат, внутрішньотекстовий адресат, типологія адресата.

В літературознавчих пошуках останніх років все більш вагоме місце посідають проблеми жанрової ідентифікації та диференціації лірики, тих або інших її метажанрових утворень, суб'єктно-об'єктної організації її структурно-семантичних компонентів, зокрема й образу ліричного адресата. І хоча в теоретичних працях останніх років (І. Ковтунової [1], Л. Кіхней [2], Є. Дмитрієва [3], С. Артёмової [4], Т. Круглової [5], І. Безкровної [6], М. Венгринюк [7]) й були зроблені перші спроби класифікувати типи внутрішньотекстового адресата, загалом ж доводиться констатувати, що проблема адресата ліричного твору, розробки теоретичних передумов для створення його типології вирішена у сучасних літературознавчих дослідженнях усе ще не достатньо чітко і аргументовано. Проблема ліричного адресата ускладнюється свого роду подвійним семантичним статусом, детермінованим тим, що поряд із традиційним адресатом, співвіднесеним з образом читача (тобто зовнішньотекстового адресата), дослідники все частіше виокремлюють й постать так званого внутрішньотекстового, тобто зазначеного авторським зверненням у самому тексті, адресата. Цей тип адресата найбільш притаманний, насамперед, метажанровому утворенню адресованої лірики (послання, віршований лист, присвята), специфічною жанровою ознакою якої є те, що у ній моделюється ситуація звернення суб'єкта поетичного мовлення до особи внутрішньотекстово означеного адресата.

Нерозробленість в сучасному літературознавстві загальноприйнятої концепції ліричного адресата зумовило необхідність пошуку теоретичних критеріїв створення такої типології. У роботі структурно-семантичні типи внутрішньотекстового адресата ліричного твору скласифіковано за трьома ознаками: 1) суб'єктної належності адресації; 2) текстуального вияву адресації; 3) персоналізованості адресації.

За ознакою суб'єктної належності адресації виділено семантичну опозицію: власне адресат / автоадресат.

Типи адресатів за ознакою текстуального вияву адресації видається доцільним диференціювати у площині таких чотирьох семантичних опозицій: експліцитний / імпліцитний адресат; автологічний / метаадресат; фактичний / псевдоадресат; моноадресат / поліадресат.

У роботі поняттям персоналізованості вияву адресації позначено характер, міру особистісної, індивідуальної визначеності, ідентифікованості, в семантичних межах якої у ліричному творі окреслюється постать його внутрішньотекстового адресата. За ознакою персоналізованості вияву адресації можна розмежувати такі чотири семантичні пари (або семантичні опозиції) типів адресата: 1) зовнішньотекстовий / внутрішньотекстовий; 2) недиференційований / диференційований; 3) одноосібний / узагальнений; 4) реальний / умовний.

Семантична опозиція зовнішньотекстовий / внутрішньотекстовий адресат концептуально важлива для висвітлення специфіки адресата ліричного твору загалом і жанрів адресованої лірики зокрема, є основною підставою для виокремлення та жанрової ідентифікації адресованої лірики. Сутність семантичного протиставлення двох типів – зовнішньотекстового та внутрішньотекстового – адресатів полягає в тому, що перший із них – це читач (ідеальний, концептований, авторський тощо або ж невизначений, широкий загал читачької аудиторії), який мислиться позатекстовими межами художнього світу твору (хоча твір й пишуть з огляду на нього, його естетичні вподобання та очікування), а другий – особа (до певної міри схожа на персонажів епічного твору), яку безпосередньо введено у текстові межі твору, передбачено в його художньому світі у вигляді уявного співрозмовника, з яким намагається налагодити діалог автор твору. Теоретично різниця між такими двома різними і, здавалося б, концептуально несумісними типами адресатів є достатньо чіткою й очевидною, але на практиці цю межу окреслити буває не просто.

Недиференційований адресат – це семантично нестійкий тип адресата, який формально є внутрішньотекстовим (репрезентованим за допомогою форм граматичного або лексичного звернення до

нього у тексті твору), але по суті, зважаючи на предметну недиференційованість, легко може бути співвіднесений із будь-якою позатекстовою адресатною аудиторією. Семантична невизначеність його адресатного статусу, предметна неозначеність образу, його фактична деперсоналізованість дає теоретичні підстави трактувати його як недиференційований, абстрагований, перехідний між зовнішньотекстовим і внутрішньотекстовим типами адресата. Амбівалентний, перехідний статус цього типу адресата зумовлений тим, що "ти" як форма звернення до гіпотетичного (неконкретизованого) адресата передбачає, хоча мінімалізований, але потенційно окреслений ступінь його персоналізації. Тобто семантика вживаного у таких поетичних контекстах "ти", попри абстрагованість та недиференційованість, передбачає певну обмеженість кола тих, кому може бути адресоване це повідомлення, певний ступінь його ідеологічної, психологічної, інтелектуальної комунікативної інтимізації. Нерідко семантику цієї адресатної обмеженості зафіксовано навіть у заголовках адресованих віршованих текстів, зокрема у Б. Брехта – "Шатким", "Примкнувши" і т. д. Відтак, якщо недиференційований адресат – це адресат деперсоналізований, без чітко виражених ознак його предметної ідентифікації, то диференційований адресат – це адресат, особу якого у віршованому тексті так або інакше персоналізовано шляхом надання певною мірою чітких ознак предметної й екзистенційної ідентифікації. Щодо такого типу адресата, як диференційований, або персоналізований, можливим є поділ на кілька груп (семантичних опозицій), відмінних за ознаками суб'єктності форми свого вияву, а саме: одноосібний / узагальнений; реальний / умовний.

Семантична опозиція одноосібний / узагальнений адресат ґрунтується на протиставленні двох типів диференційованого поетичного адресата – індивідуально-конкретизованого, одноосібного й індивідуально-неконкретизованого, узагальненого, але предметно і психологічно цілком чи принаймні з достатньою певністю ідентифікованого і соціально або екзистенційно визначеного.

Семантична опозиція реальний / умовний адресат передбачає диференціацію ймовірних адресатів поетичного тексту за ознакою їхньої належності до реального, соціально-історичного світу, в якому живе поет, або до психологічного, образного світу авторської уяви, творчої фантазії.

Ліричний спадок Б. Брехта нараховує близько п'ятидесяти адресованих поетичних текстів. Значна частина з них (близько половини) містить елемент адресації вже у заголовковому комплексі, побудованому у формі звернення: "Обращение к властям", "Борцам концлагерей", "Бедным одноклассникам из предместья", "К потомкам", "Обращение умирающего поэта к молодым", "Моим согражданам" та ін. Водночас, принципи адресації, реалізовані у їхній художній формі, мають різний характер та відмінну адресатну спрямованість.

Специфічними ознаками художньої адресації в поетичних текстах Б. Брехта загалом можна вважати, по-перше, доволі хитку межу, яка розділяє поняття зовнішньотекстового і внутрішньотекстового адресата, по-друге, загострену публіцистичність самого характеру адресації, спрямованої у більшості випадків не на індивідуалізовану, а на масову аудиторію.

Чітке виокремлення зовнішньотекстового і внутрішньотекстового адресата в поетичних творах Б. Брехта є доволі проблематичним, і передусім, повинне враховувати міру персоналізації зазначеного у тексті адресата. Так, у творі Б. Брехта "Против соблазна" адресат гранично узагальнений:

*Не смейте поддаваться соблазну!*

*Дорога назад не ведет.*

*/.../*

*Не смейте поддаваться обману!*

*Срок малый у жизни, увя.*

*/.../*

*Не смейте поддаваться надежде!*

*Ведь времени мало у вас...*

[8: 80-81].

Ознак будь-якої персоналізованості такого типу адресат не виявляє, зрозуміло, що звернення автора адресовано всім і кожному, тобто людині як такій. Відтак, подібний образ адресата, хоча й зазначений внутрішньотекстово, фактично є зовнішньотекстовим, образом, який, власне, співпадає з образом читача. З достатньо широкою, хоча й дещо меншою мірою узагальненості представлений образ адресата у творі Б. Брехта "Большой благодарственный хорал". "Люди", до яких звертається автор, це, з одного боку, певна узагальнена спільнота, співвіднесена у тому числі й з образом позатекстової читачької аудиторії, з іншого боку, в контексті самого твору, даний адресат сприймається не як людство загалом, а як певна екзистенційно виокремлена категорія, образ якої окреслюється у контексті виразно загостреної релігійно-апокаліптичної символіки. Такого типу образ можна назвати амбівалентним, він перебуває немовби на межі між зовнішньотекстовим і внутрішньотекстовим образами адресата.

Значною мірою амбівалентним, але з ознаками ще більш підкресленої персоналізації виступає в ліриці Б. Брехта третій тип адресата, представлений, наприклад, у творі "Не оставляй следов". З одного боку, як і у перших двох випадках, адресат твору – власне неназваний і узагальнений, водночас в тексті

міститься чимало географічних, соціальних, екзистенційних прикмет, які з достатньою певністю персоналізують образ адресата твору і дозволяють ідентифікувати його як німця, сучасника й ідейного однодумця автора. Міра персоналізації представленого у даному творі образу дає усі підстави співвідносити його з внутрішньотекстовим типом адресата.

Персоналізований тип адресата в адресованій ліриці Б. Брехта представлений різними формами суб'єктного вияву. Це й одноосібний, здебільшого реальний тип ліричного адресата ("Ах, доктор...", "Колыбельные песни", "Послание товарищу Димитрову в те дни, когда он боролся с фашистским судом в Лейпциге", "На смерть борца за мир (Памяти Карла фон Осецкого)", "Эпитафия Горькому", "После смерти моей сотрудницы М. Ш.", "Любовная песня плохих времен", "Письмо драматургу Одесу", "Другу стихотворцу", "На самоубийство изгнанника В. Б.", "Актеру П. Л. в изгнании" та ін.), й умовний тип ("Гимн Богу", "Германия" та ін.), а також узагальнений адресатний тип ("Не оставляй следов", "О пятом колесе", "Об опасности ни слова!..", "Оставьте все ваши мечты...", "Четыре предложения человеку с разных сторон в разное время", "Обращение к властям", "Ночлег", "Борцам концлагерей", "Бедным одноклассникам из предместья", "Советы художникам касательно судьбы их произведений во время будущей войны", "К потомкам", "Немецким солдатам на восточном фронте", "Обращение умирающего поэта к молодым", "Моим согражданам" та ін.).

Яскравою прикметною особливістю персоналізованої ліричної адресації в адресованих поетичних текстах Б. Брехта є те, що кількісно в них переважає, по-перше, саме узагальнений, а не одноосібний адресатний суб'єкт, по-друге, суб'єкт реального, а не умовного типу адресації. Подібний тип брехтівського ліричного адресата – здебільшого узагальненого, хоча й з різною мірою персоналізації, – суттєво визначає той загострено публіцистичний характер адресації, який притаманний його ліриці. Адресовані поетичні тексти Б. Брехта майже завжди є ідейно тенденційними, риторичними і навіть дидактичними, розрахованими на масову і, передусім, політично свідому аудиторію.

Таким чином, до нагальних проблем сучасного літературознавства відносяться питання теоретичної ідентифікації метажанрових утворень, зокрема адресованої лірики, характеру ліричної адресації та створення типології ліричного адресата. Персоналізований адресат в адресованій ліриці Б. Брехта представлений такими адресатними семантичними опозиціями: недиференційований / диференційований, одноосібний / узагальнений, реальний / умовний адресат. Внаслідок дослідження встановлено, що кількісно в адресованій ліриці Б. Брехта домінує узагальнений адресат реального типу, що детерміновано підкресленою публіцистичністю та риторичністю характеру адресації у його поетичних текстах, спрямованих переважно не індивідуалізованій, а масовій читацькій аудиторії.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Ковтунова И. И. Поэтический синтаксис / Ирина Ильинична Ковтунова. – М. : Наука, 1986. – 208 с.
2. Кихней Л. Г. Стихотворные послания в русской поэзии начала XX века : дисс. ... канд. филол. наук : 10.01.02 / Кихней Любовь Геннадьевна ; МГУ им. М. В. Ломоносова. – Москва, 1985. – 175 с.
3. Дмитриев Е. В. Фактор адресации в русской поэзии XVIII начала XX вв. : дисс. ... д-ра филол. наук : 10.01.01. / Евгений Владимирович Дмитриев ; Международный независимый эколого-политологический университет. – Москва, 2004– 348 с.
4. Артемова С. Ю. Лирическое послание в литературе XX века : поэтика жанра : дисс. ... канд. филол. наук : 10.01.08 / Светлана Юрьевна Артемова ; Тверской государственный университет. – Тверь, 2004. – 175 с.
5. Круглова Т. Жанр лирического посвящения в поэзии Марины Цветаевой / Татьяна Круглова // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. Филология и искусствоведение. – Киров, 2009 – № 2. – С. 147–149.
6. Безкровна І. Поетичний текст як комунікативний акт : типи адресатів / Ірина Безкровна // Мовознавство. – 1998. – № 4–5. – С. 67–72.
7. Венгринюк М. І. Адресат у художньому тексті ( на матеріалі української прози XX століття ) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук : спец. 10.02.02 "Російська мова" / Венгринюк Мирослава Іванівна ; Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника. – Івано-Франківськ, 2006. – 24 с.
8. Брехт Б. Стихотворения. Рассказы. Пьесы. Библиотека всемирной литературы. Серия третья. Том 139. / Б. Брехт. – М. : Художественная литература, 1972. – 816 с.

#### REFERENCES (TRANSLATED & TRANSLITERATED)

1. Kovtunova I. I. Poeticheskiy sintaksis [Poetic Syntax] / Irina Ilyinichna Kovtunova. – M. : Nauka, 1986. – 208 s.
2. Kikhnei L. G. Stikhotvornye poslaniya v russkoy poezii nachala XX veka [Poetic Messages in the Russian Poetry of the beginning of the XX Century]: diss. ... kand. filol. nauk : 10.01.02 / Kikhnei Lyubov Gennadievna ; MGU im. M. V. Lomonosova. – Moskva, 1985. – 175 s.
3. Dmitriev E. V. Faktor adresatsii v russkoy poezii XVIII nachala XX vv. [The Factor of Addressing in the Russian Poetry of the XVIII – the Beginning of the XX Centuries] : diss. ... d-ra filol. nauk : 10.01.01 / Evgeniy Vladimirovich Dmitriev ; Mezhdunarodnyi nezavisimiy ekologo-politologicheskii universitet. – Moskva, 2004. – 348 s.

4. Artemova S. Yu. *Liricheskoe poslanie v literature XX veka : poetika zhanra* [Lyric Message in the Literature of the XX Century] : diss. ... kand. filol. nauk : 10.01.08 / Svetlana Yuryevna Artemova ; Tverskoy gosudarstvennyi universitet. – Tver, 2004. – 175 s.
5. Kruglova T. *Zhanr liricheskogo posviashcheniya v poezii Mariny Tsvetaevoy* [Genre of Lyric Message in the Mariya Tsvetaeva's Poetry] / Tatiana Kruglova // *Vestnik Viatskogo humanitarnogo universiteta. Filologiya i iskusstvovedenie* [The Journal of the Vyatsk Humane University. Philology and Arts]. – Kirov, 2009. – № 2. – S. 147–149.
6. Bezdrovna I. *Poetychnyi tekst yak komunikativnyi akt : typy adresativ* [Poetic Text as the Communicative Act : Types of Addressees] / Iryna Bezdrovna // *Movoznavstvo* [Linguistics]. – 1998. – № 4–5. – S. 67–72.
7. Venhrynyuk M. I. *Adresat u khudozhniomu teksti ( na materialy ukrainskoyi prozy XX stolitia )*. Avtoreferat dys. ... kand. fil. nauk – 10.02.02 / Vengrynyuk Myroslava Ivanivna ; Prykarpatskyy natsionalnyi universytet imeni Vasylia Stefanyka. – Ivano-Frankivsk, 2006. – 24 s.
8. Brekht B. *Stikhotvoreniia. Rasskazy. Pyesy. Biblioteka vsemirnoy literatury. Seriya tretia. Tom 139* [Verses. Novels. Plays. Library of the World Literature. Series the Third. Volume 139] / B. Brekht. – V. : Khudozhtstvennaya literatura, 1972. – 816 s.

Матеріал надійшов до редакції 17.01. 2014 р.

***Назарець В. Н. Персонализированный адресат в адресованной лирике Бертольда Брехта.***

*На материале адресованной лирики Бертольда Брехта исследуется проблема внутритекстового адресата лирического произведения. Внутренний адресат рассматривается как специфический художественный образ, присущий прежде всего адресованной лирике. Основное внимание уделяется разработке принципов типологического обобщения образа внутритекстового адресата и выделению его структурно-семантических типов по признакам: персонализации адресации, субъектной принадлежности адресации, текстуального проявления адресации.*

***Ключевые слова:*** лирическое произведение, адресованная лирика, адресация, коммуникация, внешнетекстовый адресат, внутритекстовый адресат, типология адресата.

***Nazarets V. M. Personalized Addressee in the Addressed Lyrics by Bertold Brecht.***

*The problem of the intertextual addressee of the lyric work is analyzed on the material of Bertold Brecht addressed lyrics. The inner addressee is considered as a specific image inherent first of all in the addressing lyrics. The author pays the attention to elaboration of principles of typological generalization of the intertextual addressee's image and selection of its structural-semantic types in accordance with following: personalization of addressing, subject belonging to addressing, textual manifestation of addressing.*

***Key words:*** lyric work, addressed lyrics, addressing, communication, outward textual addressee, intertextual addressee, typology of addressee.

### НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИМ МОВАМ У НЕМОВНИХ ВУЗАХ ЗА ДОПОМОГОЮ ЕЛЕКТРОННИХ ПРЕЗЕНТАЦІЙ

*У статті досліджено проблему навчання іноземним мовам у немовних вузах у контексті використання сучасних засобів навчання. Методично обґрунтовано застосування цілісних електронних презентацій Power Point для ефективного навчання іноземних мов у різнорівневих групах. Представлено модель практичного заняття з англійської мови в режимі електронної презентації. Визначено переваги використання методу цілісних електронних презентацій для навчання студентів у немовних вузах.*

**Ключові слова:** навчання іноземним мовам, електронні презентації, активні методи навчання, студенти немовних вузів.

**Постановка проблеми.** Нова парадигма навчання іноземним мовам у немовних вузах України передбачає широке застосування активних методів навчання, що сприяють активізації процесів сприйняття та засвоєння знань, а також формування навичок усного та писемного володіння іноземною мовою. Сучасні методики, такі, як коопероване навчання, дистанційне навчання, проектна методика з використанням нових інформаційних / комп'ютерних технологій та Інтернет-ресурсів забезпечують індивідуальний підхід до здібностей та можливостей студентів, їх рівня володіння іноземною мовою, зацікавленості та мотивації. Педагогічні і теоретичні аспекти використання інформаційних технологій у навчальному процесі досліджені у працях В. Андрущенка [1], М. Вронської [2], О. М. Гончарової [3], В. Кабак [4], Б. М. Ляшенко [5], Л. Ф. Мараховського [6], К. Назаренко [7], В. Осадчого [8], О. А. Подзигун [9], Н. Рак, В. І. Тимофєєва [10], Н. Черняшук, Н. Б. Чорней та інших.

На нашу думку, використання комп'ютерних технологій, зокрема електронних презентацій, для навчання іноземним мовам є пріоритетним, оскільки це допомагає перетворити учіння у творчість, де студенти розкривають свій мовний потенціал, перестають комплексувати та проявляють велику зацікавленість до самого процесу навчання. Використання електронних презентацій на заняттях іноземної мови не є новинкою, але здебільшого вони слугують як допоміжні елементи для унаочнення певної граматичної структури чи пред'явлення лексичного матеріалу.

Створення цілісної тематичної навчальної презентації в межах одного / кількох занять на сьогоднішній момент є перспективним напрямом у методиці викладання іноземних мов. У немовних вузах, де на навчання іноземної мови припадає в середньому 2-4 години на тиждень, застосування комп'ютерних технологій, а саме електронних презентацій, є особливо актуальним та варте уваги сучасних викладачів іноземних мов.

**Метою статті** є визначення переваг навчання іноземних мов у немовних вузах за допомогою електронних презентацій та представлення моделі вивчення лексичної теми "Home" з англійської мови за допомогою електронної презентації Power Point.

**Виклад основного матеріалу.** За останнє десятиліття у навчальному процесі все частіше використовуються технічні засоби навчання, зокрема, комп'ютер. Завдяки своїм технічним можливостям комп'ютер відкриває нові шляхи організації навчального процесу. Він може використовуватися не лише в структурі аудиторного заняття, але й в умовах позааудиторної самостійної роботи.

Процес навчання повинен створювати умови для активної пізнавальної діяльності кожного студента. Зазвичай, навчання іноземним мовам у немовних вузах відбувається у різнорівневих групах, тож викладач повинен вирішувати низку проблем, зокрема:

1) проблему адаптації, тобто організовувати роботу над засвоєнням матеріалу з урахуванням індивідуальних можливостей кожного студента;

2) проблему оптимізації навчального процесу, тобто забезпечувати одночасну роботу всіх членів групи.

Технічні можливості комп'ютера дозволяють вирішити ці проблеми. Студенти можуть опрацьовувати навчальний матеріал в індивідуальному темпі, з різним ступенем глибини та повноти та в індивідуальній послідовності.

Використання комп'ютерних технологій, зокрема презентацій у режимі Power Point, на заняттях з іноземної мови суттєво підвищує мотивацію студентів; графічні зображення, звук, колір допомагають утримувати їх увагу і позитивно впливають на навчальний процес загалом, відкриваючи великі можливості для творчості і викладача, і студентів.

Презентації у режимі програми Power Point з аудіосупроводом зацікавлюють, насамперед, нестандартністю пред'явлення лексичного матеріалу, розвивають творчу уяву та мовну здогадку, тренують пам'ять. Студенти мають змогу самі створювати логічні зв'язки та розвивати асоціативне



мислення. Цей метод дозволяє виявити найпродуктивніший спосіб запам'ятовування слів, словосполучень та навіть уривків іншомовного тексту, що базується на індивідуальній здатності пам'яті кожного студента.

Програма Power Point призначена для автоматизованого процесу створення презентацій (слайд-фільмів) за мінімум часу. Power Point поєднує текст, графічні елементи, анімацію і дозволяє створювати привабливий для студента навчальний продукт. За його допомогою можна зручно, швидко, технологічно й якісно підготувати наочний матеріал, без зусиль створити анімований слайд на певну тему, доступно і зрозуміло пояснити матеріал, швидко провести моніторинг пізнавальної діяльності: фронтальну, групову та індивідуальну перевірки знань, а в кінці заняття нагадати (узагальнити) засвоєний матеріал [9].

Електронні презентації одночасно стимулюють у студентів декілька каналів сприйняття, краще підтримують їх увагу, сприяють відсутності втомлюваності. В свою чергу, поєднання візуального образу, тексту та звукового супроводу надають великі можливості для комплексного розвитку навичок аудіювання, читання, говоріння та письма іноземною мовою.

Проаналізуємо етапи практичного заняття на тему "Home" на основі цілісної електронної презентації із використанням малюнків, графіки та аудіо. **Практична мета** – введення та засвоєння нової лексики з теми "Home", введення та закріплення граматичної структури *there is / are*, навчання монологічного говоріння.

Ефективність будь-якого практичного заняття з іноземної мови забезпечується різноманітністю вправ для розвитку навички усного та письмового говоріння. Чим цікавіші та оригінальніші завдання, тим більшу кількість вправ може виконати студент і, як результат, тим краще він засвоїть навчальний матеріал. Тож, запропонована презентація спирається, передусім, на різні типи вправ: на імітацію, підстановку, трансформацію, тощо, не використовуючи, однак, традиційні інструкції на зразок: *"Listen and repeat"*, *"Read the sentence and say the same about your friend"*, що дає можливість студентам самим обрати свою модель навчання.

Розпочинається вивчення теми "Home" етапом "розігрів": студентам пропонується здогадатися про тему заняття, знайшовши логічний зв'язок між оголошеннями про оренду житла. Слайди супроводжуються запитаннями викладача, наприклад: *"What can you see on the slide? What are all these slides about?"*. Мета цього етапу – виявити обізнаність студентів із теми, продемонструвати їх компетентність, зняти страх перед говорінням. Запитанням *"What questions do you usually ask about home?"* студенти налаштовуються на роботу, активізуючи залишкові знання з теми. Далі пропонується групова робота, під час якої студенти з'єднують запитання із відповідями (*Match the questions to the corresponding answers*). У наступному слайді студенти в парах відповідають на ці самі запитання про себе (*Can you answer these questions yourselves?*).

На початковому етапі навчання монологічного мовлення студентам пропонується 3 прислів'я про дім та фрази-кліше для висловлення власної думки. Фрази позначені спеціальним маркером, який у подальшому буде сигналізувати про необхідність їх вживання (*What proverb do you agree with? Express your opinion using one of these phrases*). Мета етапу – занурити у мовне середовище, посприяти творчим проявам та ознайомити з цілями заняття. Студентам пропонується самим оцінити свої знання з теми, після чого вони знайомляться з тим, що вивчатимуть на занятті (*Can you describe your flat or house in detail? Today we are going to learn types of houses and rooms*).

Етап введення та навчання нової лексики (Types of homes) супроводжується картинками з підписами до них іноземною мовою та аудіо-супроводом. Використовується хорова, парна та індивідуальна робота, вправи на імітацію, доповнення, переклад (вибірково), відповіді на запитання. Наприклад,

#### **A multi-storey building**

*My family and I live in ...*

*I don't like to live in...*

*My relatives sometimes live in ... when ...*

*I wa*

*nt to live in...*

Для закріплення лексики студентам пропонується самим дати визначення поняття "home", використовуючи вивчену лексику та фрази для висловлення власної думки. Студентам також пропонується варіант визначення дому для перекладу як модель для монологічного мовлення (*A home is a place where a person or family lives, perhaps spends much of their time, or where a person is comfortable being*). Потім студенти закріплюють введені лексичні одиниці, називаючи типи будинків з опорою на картинки (хорова робота), та виконують вправи на закріплення лексики у мовленнєвих зразках: дають відповіді на альтернативні запитання, що супроводжуються картинками з підписами англійською мовою (*Answer the following alternative questions. Do you like to live in a house or do you prefer to be on the top floor of a modern block of flats?*).

Введення наступного слайду супроводжується елементом інтриги (*Apparently, your choice depends on your star sign*). Студентам пропонується дізнатися, яке житло їм рекомендують зорі та (не)погодитися з

рекомендаціями за допомогою вивченої лексики (*Read "Your house in the stars" and agree or disagree with it*). Наприклад,

**Aries:** *You love living in a block of flats in the city because you want to be near the shops.*

Наступний етап введення нової лексики (Rooms) поєднується з навчанням монологічного мовлення, а також вводиться граматична структура **there is / are**, яка графічно виділяється іншим кольором. Студентам пропонується доповнити текст з пропусками відомостями про власне житло. Наприклад,

*I live in a ... room flat on the ... floor.*

*It is in the centre of ... .*

*It is in ... street.*

**There is** a ..., a ..., a ...,

and ... in it, but **there is not**

a ..., a ..., a ..., and a ...

Як ігровий елемент, студентам пропонується вгадати назву кімнати, до якої дається визначення (*It is a private room where people usually sleep for the night or relax during the day (a bedroom)*).

У наступному слайді студенти читають та перекладають зразок теми "My home", що містить весь матеріал із презентації та позначений маркерами для висловлення власної думки. Після цього пропонується аналогічний (опорний) текст із пропусками, які студенти повинні заповнити самостійно інформацією про власний дім (*Tell about your home*).

Для перевірки засвоєної лексики з теми студенти хором озвучують зображення на картинках у режимі слайд-шоу, а також перекладають приказки про дім, введені на початку заняття.

На завершальному етапі, на нашу думку, надзвичайно важливо похвалити студентів за виконану роботу, тому в останньому слайді обов'язково повинна міститися подяка та похвала (*You are the best! Thanks a lot!*)

В межах запропонованої цілісної презентації тривалістю 90 хвилин вводиться та активно опрацьовується близько 60-70 слів та словосполучень та 1-2 граматичні структури на базі тематичної лексики. Варто зазначити, що швидкість та кількість пред'явлення слайдів з методичною інформацією корегується залежно від рівня підготовки студентів, що робить презентацію універсальною для різнорівневих груп у немовних вузах.

**Висновки.** Отже, перевагами електронних презентацій на заняттях з іноземної мови у немовних вузах є:

1. Цікава, нестандартна форма пред'явлення лексичного матеріалу (аудіовізуальний та графічний методи).

2. Можливість введення та засвоєння великого

3. обсягу лексико-граматичного матеріалу в межах одного заняття.

4. Економія часу на виконання та перевірку вправ.

5. Максимальна кількість різних типів вправ.

6. Вихід на діалогічне / монологічне мовлення по темі в межах одного заняття.

7. Широке застосування хорової, групової, індивідуальної та парної роботи.

8. Активізація зацікавленості і мотивації студентів.

9. Розвиток мовної здогадки, асоціативного мислення та творчих здібностей студентів.

На нашу думку створення і використання цілісних електронних презентацій Power Point на заняттях з іноземної мови для студентів немовних вузів є перспективним напрямом у методиці викладання іноземних мов, оскільки зазначений метод поєднує унікальні технічні можливості комп'ютера, потужну методичну базу викладача і необмежений творчий потенціал студентів. Тематичні презентації можна об'єднувати в електронні підручники, що є зручним і доступним для будь-якого викладача, оскільки для їх створення не потрібно спеціальних навичок програмування.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Андрущенко В. Інформаційні технології в системі інноваційної освіти / В. Андрущенко, А. Олійник // Вища освіта України . – 2008. – № 3. – С. 5–15.
2. Вронська М. Інформаційні технології як освітнє середовище для викладачів і студентів у контексті глобалізаційних процесів / М. Вронська // Вісн. Львів. ун-ту. Сер. пед. – 2006. – Вип. 21, Ч. 1. – С. 90–97.
3. Гончарова О. М. Нові інформаційні технології в дистанційному навчанні / О. М. Гончарова // Соц.-екон. дослідж. в перехід. період. Дистанц. навчання у ХХІ ст. : Щорічник наук. пр. – 2001. – Вип. 27. – С. 41–44.
4. Кабак В. Сучасні інновації і пізнавальна активність студентів / Кабак В., Рак Н., Черняшук Н. // Пед. пошук . – 2007. – № 4. – С. 65–67.
5. Ляшенко Б. М. Електронні презентації Microsoft Power Point у навчальному процесі / Б. М. Ляшенко, Н. Б. Чорней // Вісн. Житомир. держ. ун-ту ім. І. Франка. – 2005. – № 25. – С. 27–30.
6. Мараховський Л. Ф. Комп'ютерні інформаційні технології в навчальному процесі як психолого-педагогічна проблема / Л. Ф. Мараховський // Наук. зап. КІТЕП. Псих.-пед. пробл. удоскон. проф. підготов. фахівців сфери туризму в умовах неперервн. освіти . – 2001. – № 2. – С. 88–91.
7. Назаренко К. Інноваційний підхід до викладання іноземних мов у контексті євроінтеграції України / К. Назаренко // Рідна шк. – 2008. – № 11. – С. 26–27.

8. Осадчий В. Сучасні інформаційні технології в освітньому просторі / В. Осадчий // Неперерв. проф. освіта : теорія і практика . – 2006. – № 1-2. – С. 132–137.
9. Подзигун О.А. Використання нових інформаційних технологій у вивченні студентами іноземної мови / О.А. Подзигун // Вісн. Житомир. держ. ун-ту ім. І. Франка. – 2008. – № 37. – С. 199–202.
10. Тимофеев В. І. Інформаційні технології в освіті і науці / В. І. Тимофеев // Вісн. Ін-ту екон. прогнозування . – 2003. – № [1]. – С. 55–58.

#### REFERENCES (TRANSLATED & TRANSLITERATED)

1. Andrushchenko V. Informatsiyni tekhnologiyi v systemi innovatsiynoyi osvity [Informational Technologies in the System of the Innovative Education] / V. Andrushchenko, A. Oliynyk // Vyshcha osvita v Ukraini [Higher Education in Ukraine]. – 2008. – № 3. – S. 5–15.
2. Wronska M. Informatsiyni tekhnologiyi yak osvitne seredovyshe dlya vykladachiv i studentiv u konteksti globalizatsiynykh protsesiv [Informational Technologies as the Educational Environment for Teachers and Students in the Context of Globalizational Processes] / M. Wronska // Visnyk L'vivs'kogo universytetu. Seriya pedagogiky [The Journal of Lviv University. Series : Pedagogics]. – 2006. – Vypusk 21, ch. 1. – S. 90–97.
3. Goncharova O. M. Novi informatsiyni tekhnologiyi v dystantsiynomu navchanni [New Informational Technologies in the Distance Learning] / O. M. Goncharova // Sotsialno-ekonomichni doslidzhennya v perekhindy period. Dystantsiynе navchannya u XXI stolitti. Shchorichnyk naukovykh prats. [Social and Economical Research in Transitional Period. Distance Learning in the XXI Century]. – 2001. – Vypusk 27. – S. 41–44.
4. Kabak V. Suchasni innovatsiyi i piznaval'na actyvniyt' studentiv [Modern Innovative and Cognitive Activities of Students] / [Kabak V., Rak N., Chernyashchuk N.] // Pedagogichnyi poshuk [Pedagogical Search]. – 2007. – № 4. – S. 65–67.
5. Lyashenko B. M. Elektronni prezentatsii Microsoft Power Point u navchal'nomu protsesi [Electronic Presentations Microsoft Power Point in the Learning Process]. / B. M. Lyashenko, N. B. Chorney. // Visnyk Zhytomyrs'kogo derzhavnogo universytetu imeni I. Franka [The Journal of Zhytomyr Ivan Franko State University]. – 2005. – № 25. – S. 27–30.
6. Marakhovs'kyi L. F. Kompyuterni informatsiyni tekhnologiyi v navchal'nomu protsesi yak psykhologo-pedagogichna problema [Computer Informational Technologies in the Learning Process as a Psychological and Pedagogical Problem]. / L. F. Marakhovs'kyi // Naukovi zapysky KITEP. Psykhologo-pedagogichni problemy udoskonalennya profesiynoyi pidgotovky fakhivtsiv sfery turyzmu v umovakh neperervnoyi osvity [Scientific Notes of KITEP. Psychological-Pedagogical Issues of Improving the Specialists' Professional Preparation in the Sphere of Tourism in the sphere of Lifelong Education]. – 2001. – № 2. – S. 88–91.
7. Nazarenko K. Innovatsiynyi pidkhid do vykladannya inozemnykh mov u konteksti yevrointegratsii Ukrainy [Innovative Approach to Foreign Languages Teaching in the Context of Ukraine's Euro Integration]. / K. Nazarenko // Ridna shkola [Native School]. – 2008. – № 11. – S. 26–27.
8. Osadchy V. Suchasni informatsiyni tekhnologiyi v osvitniomu prostori [Modern Informational Technologies in the Education Environment] / V. Osadchy // Neperervna profesiyna osvita : teoriya i praktyka [Continuous Vocational Education : Theory and Practice]. – 2006. – № 1-2. – S. 132–137.
9. Podzygun O. A. Vykorystannya novykh informatsiynykh tekhnologiy u vyvchenni studentamy inozemnoyi movy [The Usage of Informational Technologies in Students' Foreign Languages Learning]. / O. A. Podzygun // Visnyk Zhytomyrs'kogo derzhavnogo universytetu imeni I. Franka [The Journal of Zhytomyr Ivan Franko State University]. – 2008. – № 37. – S. 199–202.
10. Tymofeev V. I. Informatsiyni tekhnologiyi v osviti i naitsi [Informational Technologies in the Education and Science] / V. I. Tymofeev // Visnyk instytutu ekonomichnogo prognosuvannya [The Journal of Economic Forecasting Institute]. – 2003. – № [1]. – S. 55–58.

Матеріал надійшов до редакції 13.01. 2014 р.

#### **Пастернак Т. А. Обучение иностранным языкам в неязыковых вузах при помощи электронных презентаций.**

*В статье исследуется проблема обучения иностранным языкам в неязыковых вузах в контексте использования современных средств обучения. Методически обосновано использование целостных электронных презентаций Power Point для эффективного обучения иностранным языкам в разноуровневых группах. Представлена модель практического занятия по английскому языку в режиме электронной презентации. Определены преимущества использования метода целостных электронных презентаций для обучения студентов в неязыковых вузах.*

**Ключевые слова:** обучение иностранным языкам, электронные презентации, активные методы обучения, студенты неязыковых вузов.

***Pasternak T. A. Teaching Foreign Languages in the Non-Languages-Oriented Higher Educational Establishments with the Help of Electronic Presentations.***

*The article is devoted to the research of the problem of teaching foreign languages in the non-languages-oriented higher educational establishments in the context of using modern educational instruments. The usage of integral electronic Power Point presentations for the efficient teaching of foreign languages in groups of different levels is methodically grounded. The practical English lesson carried out in Power Point is exemplified.*

*The advantages of applying the method of integral electronic Power Point presentations for teaching students from non-languages-oriented higher educational establishments are determined as the following: interesting and unusual form of presenting teaching materials; possibility of introduction and assimilation of large amounts of lexical and grammatical material within a single session; saving time on the implementation and verification exercises; doing the maximum number of exercises; developing speaking skills within a single session; widespread use of choir, group, individual and pair work; activating the students' interest and motivation; development of linguistic guesswork, students' associative thinking and creative abilities.*

**Key words:** *teaching foreign languages, electronic presentations, intensive teaching methods, students from non-languages-oriented higher educational establishments.*

УДК 811.111:659

А. В. Сингаївська,  
кандидат філологічних наук, професор  
(Житомирський державний університет імені Івана Франка);  
С. К. Романюк,  
викладач  
(Рівненський державний гуманітарний університет)

### МІКРОДІАХРОНІЧНІ ЗМІНИ У СФЕРІ ЦІННОСТЕЙ, ПОТРЕБ І МОТИВІВ АДРЕСАТА АМЕРИКАНСЬКОЇ КОМЕРЦІЙНОЇ ЖУРНАЛЬНОЇ РЕКЛАМИ

*Статтю присвячено аналізу цінностей, потреб і мотивів адресата американського комерційного журнального рекламного дискурсу. Розглянуто найтиповіші цінності та потреби американського споживача в різні періоди розвитку американського суспільства впродовж 1925-2010 рр., що слугують мотивами, необхідними для здійснення посткомунікативної дії – купівлі рекламованого товару.*

*Проаналізовано мікродіахронічні зміни в оцінному аспекті досліджуваного дискурсу.*

**Ключові слова:** сфера цінностей, американська комерційна журнальна реклама, адресат.

**Постановка проблеми.** Сучасна реклама є потужним інструментом регуляції поведінки людей. Пробуджуючи у людини її різноманітні потреби, вона формує поведінку людини, її ціннісно-нормативну систему, прив'язує її до існуючої економічної та політичної системи. З огляду на це актуальності набуває дослідження рекламного дискурсу, що з кожним роком вдосконалює свої стратегії впливу на свідомість і підсвідомість споживачів.

Аксіологічність рекламного дискурсу як інструмент мовленнєвого впливу неодноразово виявлялася в центрі уваги лінгвістів [1-4]. **Метою нашого дослідження** є аналіз мікродіахронічних змін на рівні оцінних засобів мовленнєвого впливу в дискурсі американської комерційної журнальної реклами.

**Матеріалом для дослідження** слугували рекламні тексти журналу "The New Yorker" за 1925-2010 рр.

**Виклад основного матеріалу.** Оцінка є специфічною формою ставлення людини до дійсності, це схвалення або осуд різних явищ навколишнього середовища незалежно від їх матеріального чи духовного походження. Вона завжди залежить від цінності – позитивного чи негативного значення оцінюваного для людини. Цінністю називається те, що здатне задовольняти людські потреби [5].

Цінність товару визначається його властивостями і відповідністю потребам, інтересам, цілям, нормам, ідеалам споживача. Останні виступають як мотиви діяльності споживача. Отже, ціннісне ставлення адресата до об'єкта реклами породжує мотив, необхідний для здійснення дії – купівлі рекламованого товару.

У процесі створення рекламного тексту адресант використовує цінності, які пов'язані з потребами адресата і слугують мотивом, що забезпечує вирішення комунікативних завдань рекламного дискурсу – зацікавити адресата в об'єкті реклами та спонукати його придбати рекламований товар. Створюється ілюзія, що в оцінці предмета реклами виражені власні бажання адресата реалізувати ту чи іншу потребу [2: 7, 16].

Аналіз американського комерційного журнального рекламного дискурсу (АКЖРД) дозволяє виявити різноманітні цінності, які використовує адресант, що слугують мотивами для оцінювання і придбання товарів адресатом в різні періоди функціонування цього дискурсу впродовж 1925-2010 р.

Необхідно зазначити, що всі розглянуті цінності не зникають разом із закінченням вказаного періоду, а мають місце і в наступні роки в АКЖРД. Однак кожному періоду функціонування АКЖРД притаманні, насамперед, власні цінності.

В АКЖРД **другої половини 1920-х років** актуальними потребами були:

– не відставати від часу, наприклад:

(1) *These modern Américaines – so active – so energetic – are yet more charming today than ever before. It is for them that Isabey of Paris has created his marvelously effective Le Lait d'Isabey* (NY, June 16, 1928, с. 41);

– турбота про здоров'я, наприклад:

(2) *Science offers a simple protection for her health and youthfulness – sane habits of living, sane habits of diet and the proper practice of feminine hygiene* (NY, Oct. 29, 1927, с. 57);

– новизна, сучасність товару, наприклад:

(3) *Refreshing originality in colors and materials gives sparkle to the new shoe styles for spring* (NY, Apr. 18, 1925, с. 25);

– безпека, наприклад:

(4) *... dyed hair can now be safely waved by the Frigidine Method* (NY, Oct. 27, 1928, с. 6);

– йти в ногу з наукою, наприклад:

(5) *... it had actually gone through 222 tests or inspections which every set must pass in the process of manufacture. Atwater Kent Radio* (NY Sep. 15, 1928, с. 2).

**30-і роки XX століття** – роки Великої депресії в США. В АКЖРД цього періоду найактуальнішими цінностями були:

– економічність. У рекламних текстах акцентується невисока ціна товару, як от у прикладі:

(6) *It's a Half-Price Sale of Precious Stones and Pearls and you must agree – Jewelry at these Modest Prices is not a luxury* (NY, Oct. 15, 1932, с. 39);

– практичність, наприклад:

(7) *The Four Centuries Exhibition is a practical, economical help to anyone planning an entire home* (NY, Feb. 25, 1933, с. 2);

– довготривалість використання товару (на відміну від потреби придбання нового товару, характерної для 1920-х років), наприклад:

(8) *Again General Electric makes refrigeration history with its announcement of an unqualified 3-Year Guarantee on the General Electric Refrigerator* (NY, Apr. 18, 1931, оборот лицьової обкладинки).

В АКЖРД II пол. 1930-х років з'являються нові цінності, як от:

– сучасність. Округла форма рекламованих товарів, на відміну від старої геометричної форми, символізувала "сучасність". Плавні лінії багатьох товарів набули нової краси й ефективності, наприклад:

(9) *There is smart new beauty in its streamlined styling... a score of ultra-modern refinements that add luxury, comfort and even greater quiet to the thrilling Mercury Ride* (NY, Oct. 14, 1939, внутрішня сторона тильної обкладинки);

– швидкість, комфорт і безпека. Ефективність і швидкість стали характерними факторами цього періоду. Пасажири пристрасно бажали подорожувати на нових кораблях, поїздах, літаках, автомобілях, які поєднували швидкість, безпеку і комфорт, наприклад:

(10) *Seaboard Railway – First to Florida with Three Fast Diesel-Electric Trains. All trains air-conditioned. Safety. Comfort. Go Modern... Go Seaboard!* (NY, Dec. 2, 1939, с. 56).

Головними цінностями в АКЖРД **воєнного часу (1941-1945 рр.)** стали:

– ощадливість й економія, наприклад:

(11) *Best's The Reliable – for price. "Your money's worth at Best's" is proverbial, for we place our Accent on Value... This hiptucked cotton in washable woven stripes has the wearable charm and simple good taste that our customers enjoy season after season* (NY, Mar. 4, 1944, с. 1);

– почуття патріотизму і взаємодопомоги. Реклама апелювала до почуття патріотизму і взаємодопомоги для підкріплення лояльності споживачів. Рекламні тексти закликають американців купувати воєнні облігації, здавати донорську кров, працювати на користь війни, а також писати листи солдатам на фронт, наприклад:

(12) *Some of us can help most in the front lines, others on production lines – all of us can buy war bonds and stamps!* (NY, Jan. 16, 1943, с. 33);

– терпіння. Виробники товарів, необхідних для фронту, закликали споживачів дочекатися закінчення війни, коли можна буде знову придбати цивільні моделі товарів, наприклад:

(13) *But there will come a day when Ford news will again feature civilian models. You may be sure they will reflect all the ingenuity and precision engineering which are traditional with Ford* (NY, May 13, 1944, с. 11).

**50-60-і рр. XX ст.** – роки розквіту США. Відбудова дала американцям можливість повернутися до мрій і знову насолоджуватися життям. Аналіз АКЖРД цього періоду дозволяє виявити такі потреби, як от:

– мати власний приміський будинок. До війни у передмістях проживали заможні люди. Робітники жили в орендованих квартирах або в тісних бараках поблизу фабрик. У 1960-х рр. володіння житловою нерухомістю стало нормою: із кожних п'яти сімей три проживали у власних будинках [6: 306-307], наприклад:

(14) *What kind of people live in this kind of house? People with a lot of living to do. In the suburbs. In the country. At the seashore. Big family people. New family people. Retirement people. That's what TECHBUILT is all about – flexibility* (NY, Sep. 28, 1968, с. 110);

– комфорт. Рекламні тексти рекламували холодильники, пральні машини, посудомийні машини та іншу побутову техніку, як от у прикладі:

(15) *\$3260 will also buy you a new range, a new refrigerator, a new dryer, a new washer, two new television sets, a record player and a \$1639\* Volkswagen* (NY, Aug. 19, 1967, с. 13);

– придбання великих ефектних речей, які могли б бути показником успіху, наприклад:

(16) *Lincoln Continental is the luxury motorcar that stands apart from all other cars. It is the automobile owned by more men of accomplishment. It distinguishes them among fine car owners. What does your car say about you?* (NY, Feb. 13, 1965, с. 77);

– новизна. У цей період на товари розповсюджувався принцип "запланованого старіння" (термін Б. Лондона), який стимулював частіші покупки. Надаючи знайомим товарам новий зовнішній вигляд і характеристики, виробники програмують ці товари на таке само коротке життя, як і модну сукню. Куплений два роки тому автомобіль або придбаний п'ять років тому будинок – товари, які вже встигли втратити новизну. Новизна товару повинна бути очевидною, що і проілюстровано у нижченаведеному прикладі:

(17) *What the experts called the best last year wasn't good enough for us* (NY, Oct. 10, 1966, с. 20);

– безтурботне життя, гонитва за задоволеннями, наприклад:

(18) *Without a care in the world, you rest or play as you please... swim away happy hours in a sparkling outdoor pool... watch the blue waves slip endlessly by from your comfortable deck chair... meet a host of interesting new friends.* Grace Line Caribbean Cruises (NY, Jul. 28, 1956, тильна сторона обкладинки).

**70-і рр. XX ст.** – роки кризи у США. В АКЖРД цього періоду найактуальнішими цінностями були:

– мінімалізм, наприклад:

(19) *Founders thinks modern furniture should be like modern architecture: simple. Dramatic. Functional. So that's how we designed our new "Patterns 23" collection... Sophisticated people like the simplest things.* Founders (NY, Apr. 10, 1971, оборот лицьової обкладинки);

– економія, практичність, наприклад:

(20) *Is mink really expensive? Ten cloth coats are expensive. And they, consecutively, are what one mink will outlast. What's more, one mink coat will do the job of a whole wardrobe of other coats. Mink is practical. It's warmer... than just about anything else you can snug into. And lighter, too.* (NY, Sep. 16, 1972, с. 57).

**80-і рр. XX ст.** – це роки розквіту американського суспільства, тому цінності в АКЖРД кардинально відрізняються від тих, що були виявлені в попередньому періоді розвитку АКЖРД:

– вишуканість, багатство та успіх, наприклад:

(21) *The luxury of fine leathers and jewelry by Christian Dior, the most formidable name in the world of men's fashion* (NY, Dec. 7, 1981, с. 116).

У цей період показниками багатства і успіху були автомобілі "БМВ" і "Мерседес", наприклад:

(22) *A thousands names have briefly flashed across the automotive cosmos. The name of Mercedes-Benz has been shining brightly for slightly more than one hundred and two years. Engineered like no other car in the world* (NY, Aug. 15, 1988, с. 42-43);

– інноваційні технології. Новинки – пейджери, копіювальні засоби, мікрохвильові печі, стереомагнітофони, відеомагнітофони, відеокамери, пульти дистанційного керування – стали новою життєвою необхідністю, наприклад:

(23) *There was a time when all computers were big. Our IBM Personal Computer... is small enough to fit on a desk blotter but its power is equal to older computers many times its size* (NY, Oct. 4, 1982, с. 15).

**У 1990-2010 рр.** в АКЖРД виявляються прагнення адресата до:

– нових революційних технологій, наприклад:

(24) *Today you will extract a shining needle from an information haystack. Try it at OFFICE 2007. com. It's a new day. It's a new office.* MICROSOFT (NY, Feb. 25, 2008, с. 3);

– безпеки, наприклад:

(25) *At all-new Volvo S80 does exactly that with new Pre-Emptive Technologies that can actually detect dangerous situations before they happen* (NY, Feb. 19&26, 2007, с. 41).

У АКЖРД 2000-2010 рр. виражається потреба прагнення до глобальності. У рекламі великих компаній XXI ст. робиться акцент на їх глобальність, наприклад:

(26) *We see business without borders. When business speaks a global language, the barriers disappear, and we believe technology can help.* MICROSOFT (NY, Jun. 14 & 21, 2004, с. 60).

**Висновки.** Отже, в аксіологічному аспекті мікродіахронічні зміни відбуваються у сфері цінностей, потреб і мотивів адресата. В різні періоди функціонування АКЖРД адресант використовує різні цінності. Дослідження засвідчує, що в роки війни і криз у США головними потребами адресата були прагнення до економії, практичності й мінімалізму і, навпаки, в роки розквіту американського суспільства найпоширенішими потребами були прагнення до престижності, комфортності, багатства та вишуканості. Це дає підстави констатувати, що АКЖРД постійно розвивається, змінюється і залежить від норм, прийнятих у суспільстві, Соціальні інтереси і мода, престижність і непрестижність є потужними засобами впливу на адресата реклами.

Дослідження дискурсу американської комерційної журнальної реклами можливо продовжити в аспекті його емотивності.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Зирка В. В. Манипулятивные игры в рекламе : лингвистический аспект : [монография] / В. В. Зирка. – Днепропетровск : ДНУ, 2004. – 291 с.
2. Крамаренко М. Л. Аксиологическая прагматика англоязычного рекламного текста : автореф. дисс. на соискание учен. степени канд. филол. наук : спец. 10.02.04 "Германские языки" / М. Л. Крамаренко. – Донецк, 2005. – 21 с.
3. Почепцов Г. Г. Теория коммуникации / Г. Г. Почепцов. – К. : Вид. центр "Київський університет", 1999. – 308 с.
4. Стриженко А. А. Язык и идеологическая борьба / А. А. Стриженко. – Иркутск : Иркутский гос. ун-т, 1988. – 147 с.
5. Щерба С. П. Філософія [Електронний ресурс] / С. П. Щерба. – Режим доступу : <http://readbookz.com/book/177/6099.html>.
6. Сивулка Дж. Мыло, секс и сигареты / Дж. Сивулка ; [пер. с англ. под ред. Л. А. Волковой]. – СПб. : Питер, 2002. – 576 с.

#### REFERENCES (TRANSLATED & TRANSLITERATED)

1. Zirka V. V. Manipulativnye igry v reklame : lingvisticheskii aspekt [Manipulative Games in Advertising : the Linguistic Aspect] : [monografiia] / V. V. Zirka. – Dnepropetrovsk : DNU, 2004. – 291 s.
2. Kramarenko M. L. Aksiologicheskaya pragmasemantika angloyazychnogo reklamnogo teksta [Axiological Pragmasemantics of the English-Language Advertising Texts] : avtoref. diss. na soiskanie uchion. stepeni kand. filol. nauk : spets. 10.02.04 "Germanskii yazyki" / M. L. Kramarenko. – Donetsk, 2005. – 21 s.
3. Pocheptsov G. G. Teoriia komunikatsii [Theory of Communication] / G. G. Pocheptsov. – K. : Vyd. tsentr "Kyivskiy universytet", 1999. – 308 s.
4. Strizhenko A. A. Yazyk i ideologicheskaya dobra [Language and Ideological Struggle] / A. A. Strizhenko. – Irkutsk : Irkutskii gos. un-t, 1988. – 147 s.
5. Shcherba S. P. Filosofiya [Philosophy] [Elektronnyi resurs] / S. P. Shcherba. – Rezhym dostupu : <http://readbookz.com/book/177/6099.html>.
6. Sivulka G. Mylo, sex i sigarety [Soap, Sex and Cigarettes] / G. Sivulka ; [per. s angl. pod red. L. A. Volkovoy]. – SPb. : Piter, 2002. – 576 s.

Матеріал надійшов до редакції 10.12. 2013 р.

***Сингаевская А. В., Романюк С. К. Микродиакронические изменения в сфере ценностей, потребностей и мотивов адресата американской коммерческой журнальной рекламы.***

*Статья посвящена анализу ценностей, потребностей и мотивов адресата американского коммерческого журнального рекламного дискурса. Рассмотрены типичные ценности и потребности американского потребителя в разные периоды развития американского общества (1925-2010 гг.), которые стали мотивами, необходимыми для осуществления посткоммуникативного действия – покупки рекламируемого товара. Проанализированы микродиакронические изменения в оценочном аспекте исследуемого дискурса.*

***Ключевые слова:*** сфера ценностей, американская коммерческая журнальная реклама, адресат.

***Syngaivska A. V., Romanyuk S. K. Microdiachronic Changes in the Sphere of Values, Needs and Motivation of Addressee in the American Commercial Magazine Advertising.***

*The article focuses on the analysis of values, needs and motivation of addressee in the American commercial magazine advertising discourse. The most typical values and needs of the American consumer, that have become motives necessary to implement the postcommunicative action – purchase the advertised product, are considered in different periods of the development of the American society (1925-2010). Microdiachronic shifts have been analyzed in the evaluative aspect in the discourse under study.*

***Key words:*** sphere of values, American commercial magazine advertising, addressee.